

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

PAULA ZOVIĆ

DJEČJI VRTIĆ KAO DJEČJA KUĆA – IZAZOVI TEORIJE I PRAKSE

Završni rad

Pula, 2017.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

PAULA ZOVIĆ

DJEČJI VRTIĆ KAO DJEČJA KUĆA – IZAZOVI TEORIJE I PRAKSE

Završni rad

JMBAG: 0303046351, izvanredni student

Studijski smjer: Preddiplomski stručni studij predškolski odgoj

Predmet: Igre i djeca

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Pedagogija

Znanstvena grana: Pedagogija ranog i predškolskog odgoja

Mentor: prof. dr. sc. Nevenka Tatković

Komentor: Doris Velan, asistentica

Pula, 2017.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisani _____, kandidat za prvostupnika _____ovime izjavljujem da je ovaj Završni rad rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Završnog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Student

U Puli, _____, _____ godine



IZJAVA

o korištenju autorskog djela

Ja, _____ dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom

koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama.

Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli, _____ (datum)

Potpis

SADRŽAJ

1. Uvod.....	1
2. Dječji vrtić kao dječja kuća	3
3. Temeljne značajke dječje kuće.....	10
3.1. Organizacija poticajnog prostora i materijala	11
3.2. Mješovite skupine	16
3.3. Inkluzija djece s teškoćama razvoju	18
3.4. Dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa.....	20
3.5. Partnerstvo s roditeljima i lokalnom zajednicom	23
4. Uloga odgojitelja u stvaranju Dječjeg vrtića kao dječje kuće	27
4.1. Individualni pristup odgojitelja prema djetetu	29
4.2. Osobni razvoj odgojitelja	30
4.3. Cjeloživotno obrazovanje odgojitelja	31
4.4. Kompetentan odgojitelj	34
4.5. Suradnja odgojitelja i stručnog tima	37
5. Primjer dobre prakse u vrtiću „Olga Ban“ Pazin	40
6. Zaključak	45
Literatura	48
Mrežni izvori.....	51
Popis slika.....	53
Sažetak	54
Summary	55

1. Uvod

Polazeći od obilježja tradicionalnog modela predškolskog odgoja i obrazovanja, koje odlikuje postojanje precizno oblikovanih dobnih skupina te rasporeda dnevnih aktivnosti nastala je inicijativa uspostavljanja dječjeg vrtića u skladu s dječjom prirodom. Negativan odgovor na pitanje je li tradicionalni sustav predškolskog odgoja i obrazovanja bio efikasan doprinio je promjeni u načinu razmišljanja te je bio temelj pokretanja pozitivnih promjena u organizaciji i kvaliteti svakodnevnog boravka djece u dječjem vrtiću.

Promjene u postojećem sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja počele su se događati 1997.¹ godine u Puli. To je podrazumijevalo sagledavanje trenutnog stanja dječjih vrtića te se okupljanjem odgojitelja, analiziranjem odgojno-obrazovnog procesa i razmjenom iskustava nastojalo osvijestiti način funkcioniranja odgojno-obrazovnog sustava. Odgojitelji su uvidjeli da nisu jedini koji se susreću s problemima u radu pa su promjenama u vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi nastojali oblikovati dječji vrtić u kojem nije zahtijevana uniformiranost i u kojem se osluškuju želje i potrebe svakog djeteta. Tako se nastojalo sagraditi zajedničku teoriju o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi u kojoj je „naglasak na zajedničkom izravnom istraživanju, na raspravama o tomu, na kontinuiranom mijenjanju svog okruženja i omogućavanju djeci više slobode, izbora, odlučivanja, igre, učenja – jednom riječju kvalitetnog življenja i učenja“ (Miljak, 2002 prema Miljak, Vujičić, 2002:22). Odgojitelji će uvođenjem promjena u svoju radnu okolinu izgrađivati i mijenjati vlastitu odgojno-obrazovnu praksu kao i samo shvaćanje djeteta, njegovih mogućnosti i potreba.

Polaznik svih aktivnosti dječje kuće je dijete - uspostavljanje komunikacije s djecom, uspostavljanje suradnje s roditeljima i stručnim timom, stvaranje poticajnog i bogatog okruženja koje potiče različitost i uči djecu da ih prihvate temeljne su odrednice Dječjeg vrtića kao dječje kuće o kojima će biti riječ u ovom radu. Pazinski je dječji vrtić jedan od dječjih vrtića koji je od samih početaka bio uključen u proces

¹ Godine 1997. započet je proces promjena kojima su se stvarale temeljne odrednice Dječjeg vrtića kao dječje kuće. Glavni pokretač i inicijator tog projekta je Arijana Miljak. Ona je organizirala brojne seminare na kojima su se okupljali odgojitelji Istre. Analizirali su postojeću praksu i tražili alternativna rješenja za stvaranje okruženja koje je u skladu s dječjom prirodom.

promjena te je do danas zadržao temeljne odrednice Dječjeg vrtića kao dječje kuće. Boraveći u pazinskom dječjem vrtiću kao studentica, prilikom realizacije stručne prakse tijekom studija predškolskog odgoja, bila sam potaknuta istraživati način i organizaciju rada u samom vrtiću. Stoga sam za temu završnog rada odabrala upravo temu „Dječji vrtić kao dječja kuća – izazovi teorije i prakse“, odnosno koncepciju o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi prema kojoj je organiziran rad u tom vrtiću. U prvom dijelu rada nastojala sam teorijski razraditi temu od njezinog početka pa do realizacije i daljnjeg razvoja. Nastojala sam razraditi značajke Dječjeg vrtića kao dječje kuće te ih u drugom dijelu pojasniti na primjeru dječjeg vrtića „Olga Ban“ u Pazinu.

2. Dječji vrtić kao dječja kuća

Početkom 19. stoljeća Maria Montessori gradi i stvara alternativnu pedagogiju odgoja i obrazovanja, odnosno odmiče se od tradicionalnog pristupa djetetu. Godine 1907. „gradi“ dječju kuću (Casa dei bambini), funkcionalan i ugodan prostor u skladu s dječjom prirodom. Također razvija svoju odgojnu metodu u čijem se središtu nalazi dijete, a glavna pedagoška načela su promatranje djeteta, individualan pristup djetetu, sloboda pri izboru aktivnosti te bogato strukturirano okruženje (Valjan Vukić, 2012). Osim toga, Maria Montessori prilagođava namještaj i cjelokupan prostor, pažljivo odabire materijale koji su primjereni dječjim razvojnim potrebama i omogućavaju optimalan tjelesni, socijalni i spoznajni razvoj (Valjan Vukić, 2012). Kao Maria Montessori, u svoje vrijeme i Loris Malaguzzi stvara novu odgojno-obrazovnu koncepciju poznatu kao Reggio koncepcija. Reggio vrtić također je organiziran kao dječja kuća. „Posebna pažnja u Reggio vrtićima poklanja se prostoru koji mora biti izazovan i privlačan, omogućavati rad velikih i malih grupa, individualan rad i odmor“ (Valjan Vukić, 2012:127). Osim toga, Dječji vrtić kao dječja kuća ima značajke i pedagogije zajedništva sestara Agazzi čija je osnovna karakteristika da je dijete u središtu i da je dječji vrtić organizacija dječjih aktivnosti. Glavna značajka Agazzi pedagogije je izgradnja odnosa između djeteta i odgojitelja i stvaranje okruženja koje nalikuje na obitelj.

Možemo zaključiti da su to neke od temeljnih odrednica Dječjeg vrtića kao dječje kuće, čijim je stvaranjem Miljak započela 1997. godine. Sa željom da unaprijedi odgojno-obrazovnu praksu odlučila je započeti s izravnim radom s odgojiteljima u istarskim dječjim vrtićima. Istraživanje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse imalo je tri etape u koje su bili uključeni odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova. Nastojali su kroz analizu postojećeg stanja stvoriti okruženje koje je u skladu s dječjom prirodom (Miljak, 2002 prema Miljak, Vujičić 2002). Potaknuti načelima koje zagovara Maria Montessori i Reggio koncepcija, ali i vlastitom refleksijom, sudionici projekta polako stvaraju temelje Dječjeg vrtića kao dječje kuće koji su se u nekim vrtićima zadržali do danas. Dječji vrtić kao dječja kuća mjesto je gdje se pristupa djetetu kao individui, daje mu se sloboda prilikom izbora aktivnosti, materijala i prostora, potiče se dijete na interakciju i suradnju s drugom djecom, nastoji se ostvariti kvalitetna suradnja s roditeljima i stručnim timom te se

općenito nastoji unaprijediti odgojno-obrazovna praksa i stvoriti poticajno okruženje koje je u skladu s dječjom prirodom. Osim Miljak, i ostali autori pišu o organizaciji dječjeg vrtića koja je u skladu s dječjom prirodom pa tako Slunjski u svojoj literaturi piše o dječjem vrtiću kojeg naziva Vrtić – zajednica koja uči. Stoga zaključujemo da Dječji vrtić kao dječja kuća i Vrtić – zajednica koja uči teže istom cilju, odnosno stvaranju poticajnog okruženja koje djetetu omogućuje da što više samostalno upravlja procesom vlastitog učenja i da ga odgojitelj doživi kao individuu. Također, omogućuje odgojitelju da preispituje i sukladno tome mijenja vlastitu praksu (Slunjski, 2008).

U prvoj etapi projekta stvaranja zajedničke teorije, tj. Dječjeg vrtića kao dječje kuće, voditeljice su nastojale da odgojitelji uvide da njihov cilj nije „prenošenje znanja, nego zajedničko istraživanje, učenje, tj. izgrađivanje ili sukonstruiranje novog znanja i kvalitetnije odgojne prakse u njihovoj ustanovi“ (Vujičić, 2011:70). Osim toga, naglasak je bio i na tome da odgojiteljima analiza, istraživanje, razgovor i zajedničko promišljanje, kao i refleksija i samorefleksija budu temelj za zajedničko otkrivanje, stvaranje i izgrađivanje novog, suradničkog znanja. Odgojitelji su sudjelovali u snimanju odgojno-obrazovne prakse u različitim odgojnim skupinama i ustanovama te su snimljene materijale zajedno analizirali i komentirali. Miljak (2000) ističe kako su u analizama snimljenog materijala naglasak stavili na upoznavanje sa stanjem u dječjim vrtićima i odgojno-obrazovnim skupinama koje su uključene u projekt, ali i teškoćama koje ih svakodnevno prate u odgojno-obrazovnom radu, bilo da se one odnose na organizaciju, suradnju, prostor, materijale i ostalo. Tako se odgojiteljima pružila prilika da na primjerima iz prakse uvide važnost poticajnog okruženja i kvalitete odnosa unutar odgojne skupine te im je pružena podrška da to ostvare u vlastitim konkretnim uvjetima. Odgojitelji su postupno mijenjali svoj pogled na dijete/djecu, kao i svoj odgojni pristup.

U drugoj etapi istraživanja i mijenjanja odgojno-obrazovne prakse odgojitelji, sudionici prve etape, uključili su svoje kolege u proces promjena, razmjenu znanja i iskustava. Pri tome je naglasak bio na „tehnikama suradničkog učenja koje omogućavaju aktivno učenje odgajatelja, međusobno uvažavanje, konfrontiranje različitih stavova i ideja, toleranciju i podršku“ (Vujičić, 2011:70). Razmjenom iskustava između odgojitelja pojačavalo se povjerenje i suradnja među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, a samim time je i atmosfera u odgojno-obrazovnoj

ustanovi postala ugodnija. Odgojitelji su zajednički gradili nova znanja i ideje te to aktivno primjenjivali u vlastitoj praksi (Vujičić, 2011). Stvarale su se mješovite skupine, počeo se koristiti prostor hodnika, garderobe i spavaonice, stvarali su se različiti centri (kutići) prema interesu djece, uvodilo se mnogo različitih materijala. Djeca su time dobila slobodu izbora, poticala se njihova samostalnost i individualne želje, mogućnosti i potrebe.

U trećoj etapi istraživanja i mijenjanja odgojno-obrazovne prakse odgojitelji su otišli korak dalje te su se otvorili prema drugim odgojno-obrazovnim ustanovama kako bi zajedno učili i istraživali konkretne probleme na koje su nailazili u vlastitoj praksi (Vujičić, 2011). Sudionici istraživanja zajedno su snimali, fotografirali i analizirali primjere dobre i loše prakse. Odredili su „obilaske vrtića unutar ustanova i definirali zajedničke akcije koje je svaka grupa prilagođavala konkretnim uvjetima“ (Vujičić, 2011:133). Nastojali su kroz vlastitu odgojno-obrazovnu praksu vidjeti, čuti i razumjeti potrebe djece, stvoriti uvijete koji omogućuju bezbrižno druženje, učenje i igru. Odgojitelji su se sve više uvjerali da se promjenom prostora i pristupa mijenja i ozračje u odgojno-obrazovnoj skupini. „Promjene koje su se događale u vrtiću, odgojnoj grupi, uvjerile su odgajatelja da djeca mogu biti bez njegova izravnog nadzora, da se upravo vole skrivati po kutićima i družiti u grupicama, da u takvim uvjetima nema svađa, sukoba, da su zaokupljena svojim izborom materijala, aktivnosti, vršnjaka i prijatelja, da vole pomagati jedan drugome, (...), da su vrlo kreativna, samostalna, odgovorna, da znaju procijeniti svoje mogućnosti i ponašati se u skladu sa svojom procjenom“ (Miljak, 2002 prema Miljak, Vujičić, 2000:22).

Miljak (2002) naglašava da se promjenom naše spoznaje o djetetu i njegovim mogućnostima mijenja i naša odgojno-obrazovna praksa, „stvaramo je i razvijamo na temelju vlastitih istraživanja i mijenjanja odgojne prakse u svojim uvjetima i okruženju, nije dogma, nije strogo određena, završena i nepromjenljiva, nego suprotno. Ona je otvorena, stalno se razvija i usavršava (...)“ (Miljak, 2002 prema Miljak, Vujičić 2002:16). Kroz zajednička istraživanja koja podrazumijevaju razlike u organizaciji, prostoru, radu odgojitelja, smještaju ustanove i uključenosti lokalne zajednice te kulturne i gospodarske razlike, sudionici projekta grade zajedničku teoriju. Nastoje mijenjati svoju praksu na način da stvore uvjete i okruženje koje neće biti ograničavajuće već koje će omogućiti djetetu razvoj svih njegovih potencijala (Miljak, 2002). Stoga je Dječji vrtić kao dječja kuća ustanova koja je usmjerena na

oblikovanje dječjih vještina i umova. Kvalitetno uspostavljeni odgojno-obrazovni programi dječje kuće temelj su stjecanja različitih iskustava i usvajanja novih znanja i vještina.

Pojam koji se veže uz kontekst dječje kuće je pojam višestruke inteligencije². Efikasan rad odgojitelja podrazumijeva razumijevanje pojma višestruke inteligencije što doprinosi uočavanju i razumijevanju individualnih razlika među djecom, načina njihova razmišljanja, načina učenja i pristupa u rješavanju problema. Razumijevanje pojma višestruke inteligencije pretpostavka je optimalnog funkcioniranja dječje kuće. Prema Slunjski (2008) pojam višestruke inteligencije moguće je podijeliti u tri kategorije:

- prva cjelina obuhvaća materijalne stvari (prostorne, tjelesne i prirodoslovne),
- drugu cjelinu čine simboli (lingvistički, glazbeni i logičko-matematički),
- treću cjelinu čini osobna inteligencija (intrapersonalna i interpersonalna).

Dječji vrtić kao dječju kuću karakterizira otvorenost te spremnost na uspostavljanje partnerstva s drugim dječjim vrtićima, povezivanje sa stručnjacima, lokalnom zajednicom i sl. Dječji vrtić kao dječja kuća, kao i Vrtić – zajednica koja uči, ulaže u svoj razvoj, promjenu smatra sastavnim dijelom svog postojanja, neprekidno potiče ljude da grade osobne želje, usmjerena je na razvoj odnosa i povjerenja među ljudima te učenje smatra cjeloživotnim procesom (Slunjski, 2008). U skladu s time, Slunjski (2008) definira temeljna načela dječjeg vrtića koji je u skladu s dječjom prirodom:

- „Odgajatelji bi djecu trebali smatrati inteligentnim, kompetentnim i razboritim osobama, što bi se trebalo odražavati u svakom segmentu njihova odgojno-obrazovnog rada“ (Slunjski, 2008:10).

Ukoliko odgojitelji polaze od pretpostavke da su djeca inteligentna i kompetentna, organizacija prostora i interno uređenje potiče uspostavljanje međusobne komunikacije među djecom te djecom i odgojiteljima i drugim članovima stručnog tima. Prostorno uređenje dječje kuće prikaz je njezinih

² Pojam višestruke inteligencije utječe na oblikovanje odgojno – obrazovnog procesa koji je usklađen s različitim potrebama. Gardner (2005) navodi da inteligencija nije jedinstvena cjelina koju dijete u velikoj većini nasljeđuje od roditelja. On smatra da svaki čovjek raspolaže s više različitih inteligencija, a koje definira kao različite i specifične sposobnosti obrade informacija. Ljudi se mogu koristiti različitim inteligencijama, a najčešće je mješovito korištenje različitih inteligencija.

temeljnih vrijednosti koje uključuju uvažavanje, poštivanje, samopouzdanje, slobodu, odgovornost i dr. Odgojitelji dječje kuće usmjereni su na razvoj samostalnosti, samopoštovanja i samopouzdanja kod djece, a organizacija i uređenje prostora pružaju podršku toj inicijativi.

- Dječji vrtić „se mijenja i razvija sustavno, cjelovito i na svoj jedinstven način“ (Slunjski, 2008:10).

U dječjoj kući odgojitelji, ali i sam prostor i njegova organizacija potiču djecu na poduzimanje samostalnog istraživanja. U dječjoj kući nastoji se poticati djecu da imaju otvoreni um te sagledaju druge i same sebe iz različitih perspektiva. U takvom okruženju djeca imaju slobodu na samostalno djelovanje te izražavanje vlastitih mišljenja i stajališta. U razdoblju promjena, dječji vrtić im se prilagođava i djeca stječu nove spoznaje i usvajaju nove istine.

- Dječji vrtić bi promjenu „trebao smatrati sastavnim dijelom svog postojanja, nastojeći za nju osposobljavati kako djecu, tako i odrasle“ (Slunjski, 2008:11). Svaki dječji vrtić ima usvojenu viziju koja usmjerava aktivnosti odgojitelja i članova stručnog tima. Temeljna vizija dječjeg vrtića uključuje unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse te je postojanje vizije potrebno kako bi se potaklo provođenje kvalitetnih promjena. Oblikovanje zajedničke vizije doprinosi uspostavljanju suradnje, povezanosti članova predškolske ustanove i kao posljedica nastaje entuzijazam koji je usmjeren na stvaranje boljeg okruženja za djecu.
- Dječji vrtić bi trebao „neprekidno poticati ljude da grade osobne vizije, da svoje osobne vizije s drugima dijele i kreiraju zajedničku viziju koja će pokrenuti njihovu energiju u smjeru zajedničkog razvoja“ (Slunjski, 2008:11). Ispunjavanje temeljne vizije dječjeg vrtića i oblikovanje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse kontinuiran je proces koji zahtijeva predanost odgojitelja i drugih članova koji su aktivno uključeni u rad i procese unaprjeđenja predškolske ustanove. Osim vizije, za povećanje kvalitete odgojno-obrazovne prakse potrebno je i oblikovanje prikladne strategije.
- Vodstvo dječjeg vrtića bi trebalo „biti usmjereno na razvoj odnosa i povjerenja među ljudima i stvaranje okruženja koje potiče stalno učenje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (djece i odraslih)“ (Slunjski, 2008:11).

Uključenost vanjskih suradnika u rad dječjeg vrtića jača mogućnost vrtića da usvaja trajne promjene. Jedan od načina je unaprjeđivanje postojećeg znanja i vještina odgojitelja u kontekstu istraživačkih i refleksivnih sposobnosti te razvijanje samostalnosti u provođenju tih aktivnosti. Razvijanje suradničkih odnosa i timski rad među odgojiteljima i ostalim sudionicima doprinosi razvijanju osjećaja povjerenja. To je nužno za unapređenje kvalitete postojeće odgojno-obrazovne prakse i za profesionalni razvoj svakog odgojitelja.

- U dječjem vrtiću „odgajatelji i svi ostali stručni djelatnici trebali bi vlastitu odgojno-obrazovnu praksu kontinuirano istraživati kako bi je što bolje razumjeli i na tim osnovama kvalitativno mijenjali“ (Slunjski, 2008:12).

Kontinuirano istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgojiteljima i stručnim djelatnicima osigurava smanjivanje neusklađenosti između vrijednosti u koje sami vjeruju i vrijednosti koje mogu ostvariti. Samostalnom refleksijom svaki djelatnik dječjeg vrtića preispituje vlastite stavove, vrijednosti i vjerovanja te stječe nove spoznaje i usvajaju nove vrijednosti čime se gradi međusobno razumijevanje i temelj kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse.

- U dječjem vrtiću „učenje bi se trebalo smatrati cjeloživotnim procesom, koji daleko prelazi okvire određenog životnog razdoblja čovjeka ili njegove formalne izobrazbe“ (Slunjski, 2008:12).

Uloga dječje kuće je poticanje djece na učenje i stvaranje želje za učenjem. Ta uloga dječjeg vrtića šira je od provođenja kurikulumom predviđenih programa i usmjerenija na svladavanje vještine učenja.

Slunjski (2008) navodi kako je oblikovanje Zajednice koja uči oblikovanje okruženja koje je prirodno djeci, okruženja koje potiče na istraživanje. Takvo okruženje potiče djecu, ali i roditelje izraziti svoja mišljenja, steći nove predodžbe o svom okruženju i novo razumijevanje samih sebe. Upravo je oblikovanje takve zajednice temelj stvaranja dječje kuće, okruženja u kojemu su djeca slobodna istraživati svoju okolinu, izraziti svoje mišljenje i u kojemu su ona glavni subjekti u organizaciji vlastitih aktivnosti. Shvaćanje djece kao nerazboritih i nekompetentnih subjekata koji trebaju zaštitu roditelja i odgojitelja doprinosi stvaranju krutog okruženja u kojemu djeca nemaju pravo izbora i koje je podložno uspostavljanju kontrole nad djecom od strane odgojitelja. Takvo okruženje nije poticajno i ne pogoduje optimalnom razvoju djeteta te su u takvom okruženju odrasli subjekti u

organizaciji aktivnosti djece (Slunjski, 2008). Dječja kuća i oblikovanje Zajednice koja uči pretpostavljaju razvijanje okruženja koje je u potpunosti suprotno i koje je usklađeno s prirodom djeteta.

3. Temeljne značajke dječje kuće

Dječji vrtić kao dječja kuća temelji se na primjeni suvremene humanističke koncepcije koja uključuje usmjerenje na razvitak cjelokupne ličnosti djece predškolske dobi. Pri tome je poseban naglasak na uvažavanju individualnih potreba svakog djeteta uz uvažavanje kulture obitelji i lokalne zajednice kojoj dječji vrtić pripada. Partnerstvo odgojitelja predškolske ustanove i članova stručnog tima osigurava sustavnu primjenu temeljnih načela dječje kuće koji obuhvaćaju:

- poticajni prostor i materijale,
- mješovite skupine,
- inkluziju/integraciju djece s teškoćama u razvoju,
- dokumentaciju odgojno-obrazovnog procesa,
- partnerstvo s roditeljima i lokalnom zajednicom³.

To su načela pazinskog dječjeg vrtića koji je također bio u projektu stvaranja dječje kuće. Ova su načela u pazinskom vrtiću prisutna i danas. Dječji vrtić kao dječja kuća nastoji izgraditi okruženje koje je u skladu s dječjom prirodom pa se najčešće rad u takvim vrtićima organizira po ovim načelima.

³ Kurikulum dječjeg vrtić „Olga Ban“ Pazin, 2014/2015, preuzeto s <http://vrtic-olgaban-pazin.hr/wp-content/uploads/2013/10/Kurikulum-Djecjeg-vrtica-Olga-Ban-Pazin-3.2.2015..pdf> dana 21. listopada 2016.

3.1. Organizacija poticajnog prostora i materijala

Struktura dječjeg vrtića kao dječje kuće mora djeci omogućavati slobodu kretanja, uspostavljanje interakcija i sudjelovanje u komunikaciji s drugom djecom različite dobi i spola. Prostori u kojem djeca borave moraju biti oblikovani u skladu s njihovom prirodom te u skladu s njihovim potrebama (Slunjski, 2006). „Zidovi bi trebali sadržavati njihove likovne uratke, plakate s prikazima njihovih projekata tako da ih djeca i svi oni koji dolaze u njihove prostorije uvijek mogu iznova gledati i iz njih učiti⁴“. Bogato i poticajno okruženje te promišljenost izbora materijala koji su ponuđeni djeci „potiču ih na otkrivanje i rješavanje problema s kojima se susreću te im takvo okruženje omogućuje da sami postavljaju hipoteze, istražuju, eksperimentiraju, konstruiraju znanja i razumijevanja⁵“.

Prema Slunjski (2012) prostor mora biti bogat materijalima koji potiču na provođenje samostalnih aktivnosti. Kvalitetan prostor i njegovo uređenje ima visoki obrazovni potencijal u kojemu djeca ostvaruju suradničke odnose s odraslima, primarno odgojiteljima, ali i s drugom djecom. Uređenje dječjeg vrtića mora imati obiteljski karakter jer djeca velik dio svog djetinjstva provedu u prostorijama dječjeg vrtića. To ujedno znači priliku da svako dijete u dječjem vrtiću nađe mjesto u kojemu se osjeća ugodno i sigurno, a koje je prikladno za opuštanje i spontano druženje što je moguće postići kupnjom ugodnih naslonjača, fotelja, strunjača i ležajeva. Slunjski (2008) navodi da djeca u dječjoj kući moraju imati i priliku zadovoljiti svoju potrebu za privatnošću. Kao i odrasli, djeca se imaju potrebu izolirati. Dječja kuća tipično je organizirana prema centrima koji mogu obuhvaćati:

- „centar likovnog izražavanja i stvaranja,
- centar početnog čitanja i pisanja,
- graditeljski centar i centar prostornog oblikovanja,
- centar društvenih igara,
- centar za odmor i opuštanje,
- centar za dramsku igru,

⁴ Kurikulum dječjeg vrtić „Olga Ban“ Pazin, 2014/2015, preuzeto s <http://vrtic-olgaban-pazin.hr/wp-content/uploads/2013/10/Kurikulum-Djecjeg-vrtica-Olga-Ban-Pazin-3.2.2015..pdf> dana 21. listopada 2016;10.

⁵ Kurikulum dječjeg vrtić „Olga Ban“ Pazin, 2014/2015, preuzeto s <http://vrtic-olgaban-pazin.hr/wp-content/uploads/2013/10/Kurikulum-Djecjeg-vrtica-Olga-Ban-Pazin-3.2.2015..pdf> dana 21. listopada 2016;10.

- centar za manipulativne aktivnosti,
- centar za simboličku igru u kojem djeca mogu preuzimati različite uloge uzimajući u obzir različite svakodnevne situacije (trgovački centar, doktorski centar, frizerski salon, ugostiteljski objekt, kuhinja, banka, pošta, pekara, mehaničarska radionica, stolarska radionica...) ⁶.

Stvaranje raznovrsnih centara započelo je nakon Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece ⁷ 1991. godine koje je utemeljeno na razvojno-humanističkom pristupu. Postepeno se mijenjao prostor i prilagođavao potrebama djece. Miljak (2002) je 1997. godine, zajedno s odgojiteljima istarskih dječjih vrtića, započela s intenzivnijim radom na preoblikovanju prostora koji je usmjeren na cjelokupan rast i razvoj djeteta te je u skladu s dječjom prirodom.

Tradicionalni pristup konceptu predškolskog odgoja doprinio je nametanju neprirodnog modela življenja djeci u dječjem vrtiću. Polazeći od pretpostavke da su sva djeca gladna u isto vrijeme, zahtijevaju dnevni odmor u isto vrijeme, mogu izlaziti u dvorište dječjeg vrtića u specifično vrijeme, moraju sjediti za stolom za vrijeme druženja uz slušanje i čitanje dječjih priča, umjesto da zauzmu najudobniju poziciju po njihovim mjerilima, samo su neki od čimbenika koji dovode do stvaranja nefleksibilnog modela predškolskog odgoja i obrazovanja koji nije u skladu s dječjom prirodom, a koji je moguće smatrati modelom koji prvenstveno karakterizira nametanje kontrole (Miljak, Vujičić, 2002).

Miljak i Vujičić osim toga, (2002) navode kako oblikovanje dječjeg vrtića koji je u skladu s dječjom prirodom zahtijeva smanjivanje razine kontrole. To se odnosi na smanjivanje ograničavanja djece u kontekstu njihovih aktivnosti te kretanja, ali i u oblikovanju prostornog uređenja koji potiče razvijanje samostalnosti, znatiželje, kreativnosti i samostalnog istraživanja. Odgojitelji kreiranjem okruženja u kojem djeca borave te interakcijom s djecom, ali i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, stvaraju ozračje u skupini koje izravno utječe na življenje djeteta u toj skupini, odnosno time šalju poruku djeci što misle o njima i što očekuju od njih (Miljak 2002; Petrović-Sočo 2007). „Oni su osjetljivi kao radari u hvatanju takvih signala i kao

⁶ Kurikulum dječjeg vrtić „Olga Ban“ Pazin, 2014/2015, preuzeto s <http://vrtic-olgaban-pazin.hr/wp-content/uploads/2013/10/Kurikulum-Djecjeg-vrtica-Olga-Ban-Pazin-3.2.2015..pdf> dana 21. listopada 2016.

⁷ Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, 1991. godine, preuzeto s https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/programsko_usmjerenje_odgoja_i-obrazovanja_predskolske_djece.pdf dana 13. prosinca 2017.

posljedica toga jest da se i djeca upravo na takav način ponašaju, da se ponašaju prema očekivanjima odgajatelja“ (Miljak 2002 prema Miljak, Vujičić, 2002:20).

Oblikovanje dječje kuće zahtijeva odstupanje od temeljne koncepcije dječjeg vrtića koji karakterizira jednolično i sterilno okruženje (Miljak, Vujičić, 2002). Prostorno uređenje vrtića u skladu s dječjom prirodnom prvenstveno zahtijeva oblikovanje prostora u kojemu se djeca mogu slobodno kretati te istraživati prostor u kojemu dnevno provode vrijeme bez da se određuje duljina trajanja aktivnosti, ni gdje će, čime i s kim istraživati i igrati se. U Reggio koncepciji poseban naglasak je na važnosti prostora u razvoju djetetovih sposobnosti. Stoga, prostor prema Reggio pedagogiji mora biti privlačan i zanimljiv djeci, omogućiti djeci interakciju s vršnjacima, slobodu izbora materijala, aktivnosti i prijatelja te ih ohrabrivati i poticati na učenje (Valjan, Vukić, 2012). Kako bi se to osiguralo potrebno je otvoriti vrata dječjeg vrtića kako bi djeca bila potaknuta prelaziti u druge skupine i opuštati se u interakciju sa starijom i mlađom djecom.

Dječja kuća organizirana je u centre (kutiće) koji su opremljeni različitim materijalima i instrumentima, a koji potiču istraživanje te provođenje samostalnih i grupnih aktivnosti. Okruženje dječje kuće treba biti „multisenzorično“, tj. djecu je potrebno poticati na samostalno istraživanje upotrebom različitih senzora koji uključuju mirise, teksture, zvukove, melodije i drugo (Slunjski, 2008).

Maria Montesorri naglašava kako je bitan odnos „između djeteta i njegova okruženja, a posebno važno mjesto pridaje pojmu dobro pripremljenog okruženja i mogućnosti odabira materijala koji zadovoljavaju dječje potrebe i interese“ (Valjan, Vukić, 2012:126). Također smatra da je materijal „dio pripremljene okoline i ima svoje određeno mjesto u prostoru, odnosno u otvorenim ormarima, vidljiv je, dostupan za rad, čist i uredan“ (Valjan, Vukić, 2012:126). U skladu s tim dječja kuća obuhvaća različite centre koji su opremljeni s obzirom na interese i potrebe djece. Primjerice, centar građenja obuhvaća različite materijale kao što su lego kockice, plastične kocke, plastične boce, kartonske kutije, drveni štapići, stiroporske ploče i druge raznovrsne materijale čijim raspoređivanjem djeca stječu vještinu organizacije prostora.

Prema Slunjski (2008) osiguravanjem takvih aktivnosti djeca razvijaju intelektualne sposobnosti koje ne bi nužno razvijala sudjelovanjem u aktivnostima

koje ih ne zanimaju, a često su nametnute u tradicionalnim dječjim vrtićima. Raspoloživi materijali obuhvaćaju predmete različitih tekstura i oblika.

Dječji vrtić u skladu s dječjom prirodom obuhvaća glazbeni centar koji je opremljen glazbenim instrumentima te ostalim predmetima kojima je omogućena proizvodnja različitih zvukova, melodija i tonova. Djeca imaju mogućnost izrade jedinstvenih instrumenata, a koji proizvode raznolike zvukove iz prirode. Djeca moraju biti slobodna u sudjelovanju u simboličkoj igri koja obuhvaća oponašanje realnih svakodnevnih aktivnosti. Jedna od tih aktivnosti je simulacija rada dućana ili tržnice gdje djeca preuzimaju različite uloge. Osim toga, takvim aktivnostima djeca razvijaju matematičke sposobnosti (Slunjski, 2008).

Jedan od najraznovrsnijih centara dječje kuće je centar prirode. „Centar istraživanja prirode treba biti bogato opremljen prirodnim materijalima, ali i dodatnim detaljima (nožićima, povećalima, vagama) koji djeci omogućuju dublje istraživanje“ (Slunjski, 2008:44). Slunjski (2008) ističe da tom vrtiću pripadaju i materijali prikupljeni u prirodi. Prirodni centar može uključivati i različite knjige te brošure o životinjama i biljkama. Dječja kuća tipično obuhvaća malu knjižnicu koja je prikladno opremljena različitim knjigama, brošurama i slikovnicama, strunjačama, naslonjačima i jastucima u koje se djeca mogu ugodno smjestiti.

Organizacija prostora mora stvarati osjećaj ugone, ali i poticati djecu različite dobi na socijalnu interakciju. Dječja kuća može i ne mora obuhvaćati navedene centre, no odabir centara koji su djeci na raspolaganju ovisi o interesu djece te su u skladu s time neki od najčešćih raspoloživih centara: kuhinja, kutić liječnika, likovni kutić, dramski kutić, kutić čitanja i pisanja.

Prema Slunjski (2006) prostorno uređenje dječjeg vrtića u skladu s dječjom prirodom mora zadovoljavati tri temeljna zahtjeva, a to su:

- kretanje, tj. akciju koja je djetetu prirodna,
- neovisnost koja uključuje kontinuiranu raspoloživost materijala koja su zanimljiva djeci, koja im daje mogućnost donošenja odluka o tome što će i gdje učiniti s njima, koja omogućuje istraživanje i suradnju s ostalom djecom,
- interakcija koja se ostvaruje oblikovanjem prostora kojim međusobna komunikacija i igra između djece različite dobi nije ograničena.

Iz toga se da zaključiti da tako organiziran prostor u dječjem vrtiću djeci daje slobodu u odabiru aktivnosti prema vlastitom interesu. Bogato opremljen prostor pospješuje socijalnu interakciju između djece i potiče ih na istraživanje. Na temelju toga možemo zaključiti da odgojitelji ne moraju stalno aktivno sudjelovati u aktivnostima djece, već im je dana mogućnost da budu promatrači.

3.2. Mješovite skupine

Uz ostale promjene koje su se počele događati u odgojno-obrazovnoj praksi 1997. godine bilo je i stvaranje mješovitih skupina. U početku su mješovite skupine postojale samo u područnim dječjim vrtićima gdje nije bilo dovoljno djece iste dobi za stvaranje homogenih skupina te u dječjim vrtićima koji su započeli s promjenom tradicionalnog pristupa odgoju i obrazovanju nakon Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece⁸ 1991. godine. „Ono u prvi plan stavlja kvalitetu odgojnog procesa, govori o potrebama djece i ulozi odgojitelja, o fleksibilnoj organizaciji prostora i vremena za aktivnosti djece i o vrtićima kao razvojnim centrima⁹“.

U Dječjem vrtiću kao dječjoj kući nastoji se stvoriti okruženje koje je „najsličnije prirodnoj zajednici, velikoj brižljivoj obitelji u kojoj se svatko brine o svakom na prirodan način, u kojoj nema previše ni premalo brige o svakom pojedincu, nego upravo onoliko koliko je potrebno“ (Miljak, 2002 prema Miljak, Vujičić, 2002:26). Takva se organizacija rada u dječjim vrtićima zadržala i danas. Cilj oblikovanja mješovitih skupina je izbjegavanje uniformiranosti i oblikovanje skupina uzimajući u obzir njihovu dob što je uobičajena praksa u tradicionalno oblikovanim dječjim vrtićima. Na taj način djeca se socijalno razvijaju u interakciji s djecom različite kronološke i mentalne dobi (Slunjski, 2008.). U mješovitim skupinama djeci se omogućava uspostavljanje interakcije s djecom starije dobi s kojima mlađa djeca mogu razmjenjivati iskustva, dok istovremeno starija djeca poučavaju mlađu djecu te razvijaju svoje društvene sposobnosti. U mješovitoj odgojnoj skupini mlađa djeca uče od starije, dok stariji stječu odgovornost i brigu za mlađe. Pri tome i jedni i drugi grade samopouzdanje i pozitivan odnos u skupini te na taj način kroz interakcije najbolje napreduju.

Mješovitim skupinama promiče se poštivanje različitosti među djecom predškolske dobi, prihvaćanje te izlaganje različitim aktivnostima. Isprobavanjem različitih aktivnosti i usvajanjem novih načina komuniciranja i interakcije djeca

⁸ Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, 1991. godine, preuzeto s https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/programsko_usmjerenje_odgoja_i-obrazovanja_predskolske_djece.pdf dana 13. prosinca 2017.

⁹ Upute za pisanje programa u svrhu provođenja postupka verifikacije, Agencija za odgoj i obrazovanje. Preuzeto s www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Upute_programi_verifikacija.doc dana 13. prosinca 2017.

razvijaju fleksibilnost te povećavaju uspješnost interakcije u različitim društvenim situacijama. Odgojitelji mogu imati značajnu ulogu u stvaranju prilika za mješovite grupe i to poticanjem komunikacije, interakcije, simbolične igre i učenja među djecom različite dobi i spola (Miljak, Vujičić, 2002). Mješovite grupe nisu izložene strogo određenim predškolskim programima što djeci omogućava spontanost u određivanju vremena trajanja odabranih aktivnosti i partnera za igru. U dječjim vrtićima koji omogućavaju oblikovanje mješovitih skupina potrebno je odrediti najpovoljniji dobni raspon odgojno-obrazovne skupine kako bi se osiguralo ostvarivanje svih potencijalnih pozitivnih ishoda mješovitih skupina.

Tradicionalni pristup podrazumijeva formiranje homogenih odgojnih skupina najčešće zbog uvjerenja da to odgovara potrebama djece i da je na taj način olakšan rad odgojitelja. Početak rada u mješovitim skupinama često je potaknut prenamjenom prostora i otvaranjem vrata soba dnevnog boravka. Djeca spontano prelaze iz prostorije u prostoriju te se pritom susreću sa svojim prijateljima. Sobe dnevnog boravka su podijeljene u različite centre (kutiće) koji su formirani s obzirom na želje i interese djece (Paragvaj, 2002 prema Miljak, Vujičić, 2002). „Različiti sadržaji po sobama dnevnog boravka motivirali su djecu na promjenu prostora, aktivnosti i partnera za igru“ (Paragvaj, 2002 prema Miljak, Vujičić, 2002:48) pa se često u tim centrima okupe djeca različitog uzrasta gdje se međusobno druže i povezuju. Stoga odgojne skupine više nisu formirane prema dobi i uzrastu već prema interesima i trenutačnim potrebama djece što je u skladu s dječjom prirodom (Paragvaj, 2002 prema Miljak, Vujičić, 2002).

Zbog toga djeca u Dječjem vrtiću kao dječjoj kući imaju mogućnost pronalaženja „idealnog“ partnera za aktivnosti, bilo da se radi o njihovom vršnjaku, starijem ili mlađem djetetu. Djeca na taj način grade samopouzdanje i stvaraju pozitivnu sliku o sebi jer se u interakciji u koju se svojevrijem uključuju osjećaju kompetentnima.

3.3. Inkluzija djece s teškoćama razvoju

Program predškolskog obrazovanja te struktura predškolske ustanove mora imati obiteljski karakter u kojemu se djeca osjećaju dobrodošlo i ugodno. Osim toga, isti taj prostor mora biti odraz različitosti koje postoje u stvarnom svijetu. Tu različitost moguće je prikazati izlaganjem dječjih radova, opskrbom dobno prikladnih predmeta i igračaka, slikama različitih prizora kojima se prikazuju različite kulture i religije, muzičkim instrumentima karakterističnim za različite dijelove svijeta (Slunjski, 2012).

Bogatstvo različitosti podrazumijeva uključenost djece različite dobi, spola, nacionalnosti, ekonomskog statusa, religije u prostorima predškolske ustanove. Stvaranje okruženja koje poštuje različitosti doprinosi razvijanju pozitivnih ideja i stavova djece o samima sebi i drugima. Ono istovremeno utječe na stvaranje okruženja u kojemu djeca potiču međusobnu komunikaciju o uočenim različitostima u fizičkom izgledu djece, načinu govora i slično. Dječji vrtić u skladu s dječjom prirodom potiče različitost. To uključuje i prihvaćanje djece s posebnim potrebama i ulaganje napora u njihovu inkluziju u dječjem vrtiću. To znači da se djeca s posebnim potrebama, bez obzira na težinu tih poteškoća, uključuju u redovan program odgoja i obrazovanja dječjeg vrtića sa svojim vršnjacima. Time se stvara osjećaj pripadnosti i prihvaćanje onih koji žive s poteškoćama. U Dječjem vrtiću kao dječjoj kući prilikom uključivanja djeteta s posebnim potrebama odgojitelji nastoje uspostaviti dobar odnos s roditeljima djeteta (razmjenjivanje mišljenja i iskustva), ali i s roditeljima ostale djece koja borave u odgojno-obrazovnoj skupini na način da ih upoznaju s osnovnim informacijama dijagnoze djeteta s posebnim potrebama. Odgojitelji nastoje prije dolaska djeteta s posebnim potrebama upoznati ostalu djecu s poteškoćama koje ima to dijete te ih usmjeriti i potaknuti na uvažavanje različitosti (Skopljak, 2002 prema Miljak, Vujičić, 2002).

Osim upoznavanja i informiranja svih sudionika procesa uključivanja djeteta s posebnim potrebama u redovni program dječjeg vrtića važnu ulogu ima i stvaranje poticajnog okruženja u kojem će se djetetu s posebnim potrebama omogućiti da bude ravnopravno, „da slobodno pristupi bilo kojem djetetu i pita, naravno ako to želi: „Mogu li se s tobom igrati?“, da se nauči prihvaćati alternativna rješenja s obzirom na svoja ograničenja, imenovati i iskazati svoje osjećaje na odgovarajuće načine, sudjelovati u grupnim razgovorima, aktivnostima, preuzimati odgovornost, zajedno s

ostalima sudjelovati u pospremanju sobe, itd.“ (Skopljak, 2002 prema Miljak, Vujičić, 2002:153). U tom procesu se kod ostale djece budi empatičnost, „osjećaj humanosti, potrebe i važnosti pružanja pomoći prijatelju kojem je pomoć potrebna“ (Gospić, Mihaljević, 2002 prema Miljak, Vujičić, 2002:148).

Iako su djeca s posebnim potrebama u sve većem broju uključena u redovne programe dječjih vrtića, najveći izazov provođenju uspješne inkluzije je nedostatak kvalitetnih odgojno-obrazovnih programa. „Inkluzija djece predškolske dobi obuhvaća vrijednosti, politike i prakse koje podupiru sudjelovanje male djece i njihovih obitelji u širokom opsegu aktivnosti u različitom kontekstu kao punopravni članovi obitelji, lokalne zajednice i društva“ (Early Childhood Inclusion, 2009:2). Osim toga, važno je naglasiti da „poželjne posljedice inkluzije za djecu s posebnim potrebama i njihove obitelji obuhvaćaju razvijanje osjećaja pripadnosti i zajedništva, uspostavljanje pozitivnih socijalnih odnosa i prijateljstava, razvoj i učenje kako bi ostvarila svoj maksimalni potencijal“ (Early Childhood Inclusion, 2009:2). Odgojitelji se usmjeravaju na poticanje učenja i razvoja vještina djece predškolske dobi i u tome im pomaže okruženje Dječje kuće koje potiče samostalne interakcije među djecom. Prema udruzi za Down sindrom Zadarske županije za postizanje uspješne inkluzije djece s posebnim potrebama potrebno je:

- stvoriti pozitivnu atmosferu,
- omogućiti osjećaj sigurnosti,
- omogućiti doživljaj uspjeha,
- omogućiti osjećaj prihvaćenosti i poštovanja,
- pružiti mogućnost odabira igara u centrima aktivnosti,
- omogućiti priliku za savladavanje novih vještina¹⁰.

Kako bi inkluzija djece s posebnim potrebama bila uspješna potrebno je imati pozitivan stav, posebice odgojitelja, u kontekstu uključivanja djece s posebnim potrebama u redovne vrtićke programe. U tim situacijama posebnu važnost ima obrazovanje i profesionalno mišljenje odgojitelja i članova stručnog tima koji sudjeluju u procesu poticanja razvoja djece s posebnim potrebama. Tradicionalni sustav

¹⁰ Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja, preuzeto s <http://zadar-21.hr/inkluzija-djece-s-teskocama-u-razvoju-u-redovan-sustav-odgoja-i-obrazovanja> dana 02. studenog 2016.

predškolskog odgoja i obrazovanja predstavlja najčešću prepreku uspješne inkluzije djece s posebnim potrebama u svakodnevni proces učenja dječjeg vrtića. Dječja kuća podrazumijeva postojanje optimalne prostorne organizacije te postojanje strukturiranih, ali spontanih interakcija koje pružaju poticaj i potporu učenja djece s posebnim potrebama i njihovu uspješnu inkluziju u predškolsku skupinu (Miljak, 2002 prema Miljak, Vujičić, 2002).

Na temelju toga može se zaključiti da je djeci s posebnim potrebama uključivanjem u redovni program dječjeg vrtića dana mogućnost da aktivno sudjeluju u aktivnostima dječjeg vrtića, da budu ravnopravni bez obzira na teškoće koje ih prate i prihvaćeni od strane ostale djece. Ukratko, dobivaju priliku za veselo i bezbrižno djetinjstvo u društvu svojih vršnjaka.

3.4. Dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa

Pedagoška dokumentacija praksa je koja je razvijena tijekom 70-tih i 80-tih godina prošlog stoljeća inicijativom odgojitelja za rani odgoj i obrazovanje u dječjim vrtićima na području Italije te se ta praksa proširila diljem svijeta (Wien, 2013).

Slunjski (2012) navodi da putem pedagoške dokumentacije odgojitelji, roditelji i članovi stručnog tima postaju aktivni sudionici procesa učenja. Primjena dokumentacije važna je za unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa dječjeg vrtića. Mijenjanje, odnosno izgrađivanje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse zahtijeva suradnju i razumijevanje između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. „Dobro međusobno razumijevanje, kao podlogu kvalitetne komunikacije, u kontekstu vrtića potrebno je postići na više različitih, ali jednako važnih razina, a to su ponajprije dobro razumijevanje između djeteta (djece) i odgajatelja, zatim između djece međusobno te napokon između svih odraslih koji direktno ili indirektno sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu (djece, odgajatelja, roditelja, članova stručnog tima i dr.)“ (Slunjski, 2002 prema Miljak, Vujičić, 2002:206). Cilj dokumentiranja počinje pažljivim odabirom teme ili događaja koji je predmet dokumentiranja. U procesu dokumentiranja potrebno je posebnu pozornost posvetiti tome da dokumentirani događaj bude u potpunosti zabilježen i da prikazuje cijelu priču. Efikasna dokumentacija prepričava priču i svrhu praćenog događaja, iskustva

ili postupka. To je proizvod koji promatrače uključuje u proživljene događaje u dječjem vrtiću te im omogućava razumijevanje tog događaja. Dosljednim prikupljanjem pedagoške dokumentacije može se doprinijeti oblikovanju kvalitetnijeg kurikulumu i poticati uspostava komunikacije i suradnje u dječjem vrtiću.

Jedan od najčešće korištenih načina izlaganja pedagoške dokumentacije je pano na kojima se izlažu dječji crteži, bilješke odgojitelja i dr. Mogu se upotrijebiti i druge metode, a to ovisi o osoblju dječjeg vrtića i raspoloživim resursima. Neki od oblika dokumentacije prema Slunjski (2012) jesu:

- individualna dokumentacija o djeci,
- foto, audio i video zapisi,
- bilješke za odgojitelje, djecu, roditelje i profesionalnu zajednicu učenja,
- izričaji glazbom, pokretom i dramski izričaji djece,
- konstrukcije i drugi trodimenzionalni uradci djece,
- pisani uradci djece (koji se oslanjaju na slova, brojeve, improvizirane grafikone, pisma i knjige koje su izradila djeca i sl.),
- slike i crteži djece,
- plakati i panoi.

Primjena dokumentacije omogućava sveobuhvatan uvid u rad dječjeg vrtića i sredstvo je koje potiče refleksiju odgojitelja o iskustvima djece. Predstavlja osnovu oblikovanja novih postupaka i intervencije čijom se primjenom u praksi nastoji unaprijediti kvaliteta predškolskog kurikulumu. Kao što je već navedeno, pedagoška dokumentacija mora biti detaljna jer se njome mora prikazivati cjelovita priča o nekom događaju, iskustvu ili obrazovnom postupku. Takva kvalitetno oblikovana dokumentacija omogućava:

- praćenje procesa učenja i djetetovih postignuća na različitim područjima njegova razvoja,
- pružanje uvida u složenost iskustava koje doživljavaju djeca,
- praćenje i oblikovanje bilješki o razvoju djece,
- prihvaćanje učenja kao interaktivnog procesa u kojemu djeca sudjeluju u samostalnom istraživanju i interakciji s odraslima, drugom djecom i raznovrsnim materijalima kojima je dječji vrtić opremljen u obrazovne svrhe,

- pružanje podrške i pomoći odgojiteljima u procjeni dječjeg znanja i sposobnosti sa svrhom reorganizacije prostora, raspoloživih obrazovnih materijala i aktivnosti,
- utvrđivanje prednosti raspoloživih obrazovnih materijala (Slunjski, 2012).

Ne postoje precizno definirane procedure dokumentiranja dječjeg procesa učenja i ostalih obrazovnih iskustava u dječjem vrtiću. Iako postoje definirane smjernice koje proces dokumentiranja pojednostavljaju i različiti oblici sistematizacije prikupljenih informacija, potrebno je posebnu pozornost usmjeriti na to da proces dokumentiranja ne postane samo proces opservacije djece u njihovom svakodnevnom boravku u dječjoj kući. Stoga je potrebno da proces dokumentacije ima jasno i precizno definirana istraživačka pitanja jer pedagoška dokumentacija nastaje kao proces istraživanja dječjeg znanja, razvoja i usvojenih sposobnosti. Neka od istraživačkih pitanja mogu biti:

- „što nastojimo razumjeti; u čemu nam treba pomoći pedagoška dokumentacija,
- što vidimo kada pomno i detaljno pregledavamo dokumentaciju,
- koja pitanja proizlaze iz promatranja dokumentacije,
- koje teorije razvijamo temeljem promatrane dokumentacije,
- što dokumentacija otkriva o dječjim teorijama, osjećajima, međusobnim odnosima i interesima“ (Wien, 2013:4).

Kako bi bilo moguće odgovoriti na temeljna pitanja koja potiču provođenje dokumentacije, djecu je potrebno promatrati u različitim situacijama i na različite načine. U procesu dokumentiranja neke su situacije unaprijed planirane, dok su neke u potpunosti spontane. Različiti oblici dokumentacije korišteni su kao instrument stjecanja razumijevanja djece i njihova razvoja.

Bez obzira na temu dokumentacije i odabranu metodu dokumentiranja, osnovni cilj procesa dokumentiranja je pružanje podrške odgojno-obrazovnom procesu predškolske djece od odgojitelja, roditelja i članova stručnog tima i određivanje budućeg fokusa predškolskog kurikuluma uz istovremeno poštivanje interesa, želja i potreba svakog djeteta.

Iz toga se da zaključiti da odgojitelji putem dokumentacije imaju priliku vidjeti specifičnosti dječjeg razvoja koje u svakodnevnoj interakciji ne zamijete. Na temelju toga mogu prilagođavati vlastitu praksu interesima i potrebama djeteta, pratiti razvoj djetetovih sposobnosti i pristupiti djetetu kao individui.

3.5. Partnerstvo s roditeljima i lokalnom zajednicom

Ljubetić (2014) ističe kako partnerski odnos između obitelji djeteta i odgojno-obrazovne ustanove ima snažan utjecaj na dječji razvoj i učenje. Za uspostavljanje kvalitetnog odnosa između roditelja i odgojitelja potrebno je uspostavljanje partnerstva. Pri tome je koncept partnerstva moguće definirati ne samo kao međusobnu komunikaciju odgojitelja i roditelja čiji je predmet razmjena informacija o djetetu, već ono podrazumijeva i aktivno uključivanje roditelja u rad odgojno-obrazovne ustanove u kojoj dijete boravi. Partnerstvo roditelja i odgojitelja podrazumijeva „poštenje, poštovanje, vjerovanje, otvorenu komunikaciju, fleksibilnosti, aktivno slušanje, dijeljenje informacija i neosuđivanje“ (Ljubetić, 2014:4).

Roditelji su najvažniji subjekti u životu svakog djeteta. Djeca uče o sebi i svijetu putem komunikacije i svakodnevne interakcije s roditeljima, igre i rutinama koje razvijaju unutar obiteljskog doma. Osim u vlastitom domu, roditelji podupiru razvoj svoje djece i u kontekstu drugih institucija. U tom slučaju jedno od najvažnijih partnerstava koje mogu uspostaviti je partnerstvo s odgojiteljima. Pri tome je pojam partnerstva roditelja i odgojitelja moguće definirati kao uključenost roditelja, obitelji, stručnog tima i lokalne zajednice s ciljem stvaranja koristi za rani odgoj i obrazovanje predškolske djece.

Partnerstvo s roditeljima i lokalnom zajednicom kontinuirani je proces. Različitim načinima komunikacije odgojitelji potiču roditelje i obitelj da se uključe u rad dječjeg vrtića kao i da se informiraju o aktivnostima i događanjima u vrtiću (Slunjski, 2003). U Dječjem vrtiću kao dječjoj kući odgojitelji nastoje što više uključiti roditelje u sam rad vrtića. Upoznavanje roditelja s promjenama i novim načinom rada u Dječjem vrtiću kao dječjoj kući izazvalo je kod roditelja podijeljene osjećaje. Neki su od njih u početku bili skeptični i sve upijali s dozom nepovjerenja i zabrinutosti. Stoga su

odgojitelji u Dječjem vrtiću kao dječjoj kući stvorili centar (kutić) za roditelje kako bi ih o svemu informirali te su organizirali različite radionice s ciljem osmišljavanja i obogaćivanja prostora, skupljanja materijala i formiranju novih centara (kutića). Na taj su način odgojitelji dali mogućnost roditeljima da što više sudjeluju u aktivnostima djece i njihovoj realizaciji (Čavran, Gudiček, 2002 prema Miljak, Vujičić, 2002). Za razliku od tradicionalnog pristupa koji se temelji na uniformiranosti gdje roditelji dovedu, ostave i kasnije dođu po dijete bez previše zadržavanja, Dječji vrtić kao dječja kuća daje roditeljima mogućnost boravka u skupini, druženja sa svojim djetetom u dječjem vrtiću te oni mogu „aktivno sudjelovati u provođenju programa kroz radionice, zajedničke izlete i ostale aktivnosti“ (Slunjski, 2003:62) koje prate svakodnevni rad vrtića. Prema Aistear (2009) partnerstvom s odgojiteljima roditelji stječu samopouzdanje za vlastite odgojne metode, razvijaju osjećaj ugode prilikom posjeta dječjem vrtiću, uspostavljaju interakcije i sudjeluju u procesu planiranja s odgojiteljima. Također sudjeluju u razmjeni informacija o vlastitoj djeci i uviđaju važnosti odgoja i obrazovanja u ranoj dobi. Odgojitelji suradnjom s roditeljima bolje razumiju djecu i obitelji u njihovom okruženju te koriste stečene informacije kako bi proces učenja učinili ugodnijim za djecu. Djeci je u takvoj zajednici pružena emocionalna sigurnost pa zbog toga mijenjaju okruženje s više samopouzdanja i uspostavljaju blizak odnos s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

Odgojitelji s roditeljima uspostavljaju optimalan oblik komunikacije te je moguće definirati određene specifične oblike suradnje i komunikacije koji doprinose aktivnom uključivanju roditelja u odgojno-obrazovni proces djece unutar dječjeg vrtića. Uspješna integracija djece predškolske dobi i uspješan prelazak iz obiteljskog doma u dječji vrtić ovisi o predškolskom programu koji mora prihvaćati kulturu obitelji čija djeca koriste usluge dječjeg vrtića i, kada postoje mogućnosti, odgojitelji mogu naučiti koji je način učenja prikladan za svako pojedino dijete. Najučinkovitiji oblici komunikacije odgojitelja i roditelja obuhvaćaju (Posavec, 2016):

- boravak roditelja u skupinama ranog i predškolskog odgoja. Boravak roditeljima u skupinama ranog i predškolskog odgoja i/ili dječjem vrtiću od velike je važnosti tijekom razdoblja adaptacije djeteta novom okruženju. Boravkom roditelja u dječjem vrtiću oblikuje se jedinstven odnos povjerenja između odgojitelja i roditelja što se pozitivno odražava na uspostavljanje

odnosa između odgojitelja i djeteta. Posljedica toga je osjećaj sigurnosti kod roditelja i djece.

- Individualni razgovori. Putem individualnih razgovora roditelji u komunikaciji s odgojiteljima te članovima stručnog tima stječu informacije o ostvarenom rastu i razvoju vlastita djeteta u okviru predškolske ustanove. Osim stjecanja generalnih informacija, prisutnost članova stručnog tima doprinosi stjecanju dodatne podrške te savjetovanja koje je usmjereno na daljnje unapređivanje djetetova razvoja.
- Roditeljski sastanci. Roditeljski sastanci odgojitelja te roditelja održavaju se nekoliko puta godišnje te su vezani uz organizaciju predškolskih aktivnosti koje obuhvaćaju organizaciju izleta, tematskih sastanaka, dogovaranje termina posjeta roditelja dječjem vrtiću, informacije roditelja o aktivnostima u vrtiću te dogovori o svim bitnim pitanjima vezanim za djecu, biranje predstavnika roditelja i sl.
- Uključivanje roditelja u proces izgradnje predškolskog kurikuluma. Izgradnja predškolskog kurikuluma i uključenost roditelja u taj proces omogućena je aktivnim uključivanjem u aktivnosti djece, predstavljanjem roditelja te njihovih zanimanja, prikupljanjem različitih obrazovnih materijala i predmeta koje djeca mogu koristiti, primjerice, u centru građenja i sl.
- Roditeljski kutić. Roditeljski kutić oglasna je ploča namijenjena roditeljima. Putem tih oglasnih ploča odgojitelji pismenim putem informiraju roditelje o svakodnevnim aktivnostima djece u predškolskoj ustanovi te ih se informira o važnim događajima i drugim temama informativnog karaktera.
- Svečanosti i okupljanja. Tim okupljanjima najčešće su obuhvaćena druženja u prostorima dječjeg vrtića, no mogu biti i organizirani izleti u prirodu, odnosno izleti na različite destinacije s obzirom na mogućnosti i interese djece, odgojitelja, roditelja i ustanove.

Uspostavljanjem suradnje i partnerstva odgojitelja i roditelja moguće je stjecanje saznanja o djetetu i njegovim mogućnostima. Uspostavljanje partnerstva zahtijeva stvaranje odnosa koje karakterizira međusobno povjerenje, otvorenost, tolerancija, objektivnost i uvažavanje međusobnih sposobnosti, stvaranje osjećaja povjerenja te stvaranje kvalitetne i efikasne suradnje u procesu donošenja odluka i zajedničkom rješavanju nastalih problema. Od dobre i kvalitetne suradnje najveću korist ima dijete.

Ono stječe emocionalnu vezu s osobama od povjerenja, poglavito roditeljima, a onda i odgojiteljima, što je dobar temelj daljnjoj socijalizaciji. Ujedno stječe nova socijalna iskustva, osjećaj sigurnosti, osobne važnosti i povjerenje u druge te slobodnije raste i razvija se (Valjan Vukić, 2011). Kvalitetna suradnja odgojitelja i roditelja može samo na pozitivan način doprinijeti razvoju djeteta, a uspostavljanje partnerstva predstavlja temelj za razvoj kako socijalnih tako i društvenih vještina kod djece. Pri tome je moguće definirati nekoliko karakteristika kvalitetnog partnerskog odnosa odgojitelja i roditelja, a koje obuhvaćaju:

- „roditelje kao centralne i aktivne subjekte u procesu donošenja odluka te njihovoj implementaciji,
- roditelje kao subjekte koji posjeduju jednake snage i stručnost,
- roditelje koji imaju sposobnosti da ostvare doprinos funkcioniranju predškolske ustanove te uspostavljanje recipročnog odnosa s njom,
- roditelji koji, uz profesionalce, dijele zajedničku odgovornost“ (Valjan Vukić, 2011:89).

Roditelji su prve i najvažnije osobe u djetetovom životu. Iz toga se da zaključiti da je suradnja roditelja i odgojitelja od ključne važnosti za uspješno uključanje djeteta u predškolsku ustanovu, ali i zajednicu kojoj pripada. Kvalitetnom komunikacijom i zajedničkim druženjima odgojitelji i roditelji upoznaju osobine djeteta koje im u svakodnevnoj interakciji promaknu ili ih dijete ne pokaže. Osim toga treba istaknuti da ukoliko je taj odnos kvalitetan, dijete razvija osjećaj sigurnosti i povjerenja u odrasle osobe što je od velike važnosti za njegov kvalitetan boravak u predškolskoj ustanovi.

4. Uloga odgojitelja u stvaranju Dječjeg vrtića kao dječje kuće

U stvaranju dječje kuće odgojitelji imaju aktivnu ulogu. Uloga odgojitelja je poticanje i podupiranje djece u samostalnom istraživanju, stvaranju osobnog identiteta i razvijanju socijalnih vještina poticanjem samostalnog uspostavljanja komunikacije i interakcije s drugom djecom (Miljak, Vujičić, 2002).

Tradicionalni oblici predškolskog obrazovanja obuhvaćaju postojanje jasno definiranog rasporeda dnevnih aktivnosti. Takav sustav karakterizira neravnomjerna raspodjela moći s jasno definiranom hijerarhijom pri čemu najvišu poziciju u hijerarhiji ima odgojitelj koji djeci definira raspored odvijanja dnevnih aktivnosti (Slunjski, 2006). Postoji velik broj aktivnosti koje djeca mogu provoditi samoinicijativno i samostalno, bez izravnog uključivanja i usmjeravanja od strane odgojitelja.

Autorice Slunjski (2008) i Mlinarević (2004) ističu kako odgojitelj može biti izravno uključen u aktivnosti djece ili neizravno, odnosno promatranjem. Prema Petrović-Sočo (2007) promatranje je važna aktivnost odgojitelja u procesu evaluacije. Promatranjem odgojitelji pokušavaju „shvatiti što djeca pokušavaju shvatiti, vidjeti što već znaju, gledati unaprijed što bi dalje mogla učiti i vidjeti učenje koje se upravo sada odvija“ (Petrović-Sočo, 2007:85). Odgojitelji promatranjem nastoje bolje razumjeti dijete i promišljati o budućem smjeru djetetova razvoj te stječu uvid u znanja koje djeca posjeduju. Cilj izravnog uključivanja odgojitelja u aktivnosti djece je upućivanje djece na određene fenomene i usvajanje novih znanja, pružanje pomoći u rješavanju problema i poticanje djece na planiranje novih aktivnosti (Slunjski, 2012).

Temeljna uloga odgojitelja jest stvoriti preduvjete za cjelokupni rast i razvoj djeteta. Odgojitelji „zajedno s djecom rade, igraju se, uče; model su ponašanja (vlastiti primjer) i djeci pružaju podršku te pokazuju skrb za drugoga; promatraju i slušaju, "snimaju" djecu i procjenjuju promatrano, koristeći to za daljnje planiranje, individualizirani pristup i strukturiranje okružja“ (Mlinarević, 2004:115). Autorice Slunjski (2012) i Miljak (2009) također navode kako dječji vrtić koji je u skladu s dječjom prirodom mora poticati istraživačke aktivnosti djece. Odgojitelj mora kontinuirano stvarati i nuditi djeci nove sadržaje koji su u skladu s njihovim interesima i mogućnostima, biti spreman na suradnju i moći se prilagoditi potrebama djece. Kvaliteta stvorenih preduvjeta djeci omogućava samostalno istraživanje jednako kao i

visoku razinu autonomije. Dječji vrtić kao dječja kuća djecu potiče na razmišljanje, samostalno rješavanje problema i isprobavanje raznih mogućnosti te nastoji stvoriti mjesto ugone, zadovoljstva, ravnopravnosti, pripadanja i kvalitetnih odnosa (Slunjski 2012).

Sudjelovanjem u različitim interakcijama djeca kontinuirano uče, razmjenjuju vlastita znanja, iskustva i mišljenja te iskazuju emocije. „Kroz interakcije djeca razvijaju pojam o sebi, osjećaj pripadnosti zajednici i svijetu u kojem žive“ (ISSA:22). Stoga je uloga odgojitelja da omogući djeci sudjelovanje u interakcijama sa svojim vršnjacima, ali i odraslima koji sudjeluju u životu djeteta jer se time potiče komunikacija između sudionika procesa kojom je svakome omogućeno izreći svoje mišljenje i koja potiče „razvoj svakog djeteta u samopouzdanu osobu koja uči i pridonosi razvoju društva te brine o njegovim članovima“ (ISSA:22). Uključivanjem djece u socijalne interakcije nastoji ih se potaknuti na kritičko razmišljanje i samostalno odlučivanje, čime će djeca već od najranije dobi naučiti biti samostalna, sposobna i odgovorna bića kojima se ne može manipulirati. Odgojitelj će na taj način postati „suvišan“ u procesu djetetovog učenja te će se moći diviti djetetovoj emancipaciji (Slunjski, 2006).

Uloga odgojitelja je, osim stvaranja poticajnog okruženja, poticanje razvoja govora i igre kod djece te da budu posebno osjetljivi na “dječje emocije, da pravovremeno i primjereno obavljaju individualnu njegu, hranjenje i uspavljivanje te da se prema djeci ponašaju kao prema razboritim osobama“ (Petrović-Sočo, 2007:85).

4.1. Individualni pristup odgojitelja prema djetetu

Dječji vrtić kao dječja kuća temelji se na pretpostavci da odgojitelji djecu shvaćaju kao jedinstvene individue čiji je osobni razvoj holistički proces. Od svog rođenja djeca uče i njihove vještine oblikuju se u odnosu na ostvarene interakcije, odnose i stečena iskustva. U dječjem vrtiću njihov daljnji razvoj i proces učenja pod utjecajem su odnosa i veza koje su djeca već uspostavila u svojoj obitelji i lokalnoj zajednici. Oni najbolje uče kad njihova iskustva u dječjem vrtiću imaju pozitivnu povezanost s njihovim prošlim iskustvima. Osim toga, iskustva djece iz ranog djetinjstva imaju važnu ulogu u njegovom cjelokupnom rastu i razvoju, stoga je važno da odgojitelj djeluje u skladu s individualnim i specifičnim potrebama djeteta (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008 prema Vukšić, 2008). Dječja kuća podrazumijeva navedene pretpostavke za djecu bez i s posebnim potrebama i zbog toga je važna inkluzija djece s posebnim potrebama u redovni predškolski program odgoja i obrazovanja i njihova integracija u redovne predškolske skupine (Miljak, 2002 prema Miljak, Vujičić, 2002). Prema Ceriću (2004) integracija se zasniva na medicinskom modelu shvaćanja poteškoća, a polazi od djeteta koje predstavlja „problem“. Dijete se nastoji uključiti u redovni odgojno-obrazovni sustav, a da bi se to postiglo dijete je to koje se treba mijenjati, rehabilitirati i prilagoditi odgojno-obrazovnoj sredini. Dok se inkluzija zasniva na socijalnom modelu shvaćanja poteškoća, a podrazumijeva da je odgojno-obrazovni sustav „problem“ te zahtjeva mijenjanje, prilagođavanje odgojno-obrazovnog sustava, odgojne ustanove i šire društvene sredine uvažavajući djetetove individualne potrebe.

U dječjoj kući djeca sa i bez poteškoća u razvoju igraju se, razvijaju i uče. Kako bi proces inkluzije bio uspješan važna je kultura. Cohen (2011) ističe kako je mjesto, društvo i kultura u kojoj dijete odrasta ključno za oblikovanje njegova života, poticaj za izgradnju socijalnih veza te razumijevanje svijeta u kojem živi. „Iz ovog razloga je neophodno da ova nastojanja budu izvor pozitivne, a ne negativne energije i da naši dječji vrtići budu mjesto susreta kultura i prepoznavanja dinamičnog procesa u kojem će djeca bolje razumjeti sebe i vlastiti identitet, ali i identitet druge djece s kojom se susreću u zajednici i vrtiću“ (Cohen, 2011:5). Pretpostavka da su djeca s posebnim potrebama i njihove obitelji punopravni članovi društva refleksija je pozitivnih

društvenih vrijednosti te se na njoj temelji razvijanje osjećaja pripadnosti kod djece s posebnim potrebama.

4.2. Osobni razvoj odgojitelja

Tradicionalni sustav predškolskog obrazovanja, koji je podrazumijevao postojanje jasno definirane hijerarhije u kojemu je odgojitelj imao moć i kontrolu nad aktivnostima djece, predstavlja temeljnu prepreku stvaranja kvalitetnog sustava predškolskog odgoja i obrazovanja. Uspostavljanje kontrole nad djecom bila je prepreka uspostavljanja partnerskih odnosa (Mlinarević, 2004). Proteklih godina percepcija odgojitelja i cjelokupni predškolski sustav odgoja i obrazovanja bio je podložan promjenama te su se u skladu s tim promijenila i očekivanja društva u kontekstu odgojitelja. Prvo očekivanje je djelovanje i osobni razvoj odgojitelja koje doprinosi oblikovanju kvalitetnog sustava predškolskog odgoja i obrazovanja. „Kvaliteta je putovanje, rast, mijenjanje vrijednosti s promjenom očekivanja. U tom kontekstu u proteklih desetak godina promijenila su se i očekivanja društva u odnosu na odgojitelja“ (Mlinarević, 2004:145). Mlinarević (2004) ističe kako je uloga odgojitelja zahtjevna i složena te da „takvoj zahtjevnoj ulozi može odgovoriti samo kompetentan odgojitelj koji posjeduje temeljna znanja i vlada vještinama i strategijama za građenje i njegovanje kvalitetnih odnosa“ (Mlinarević, 2004:145).

Osobni razvoj odgojitelja u velikoj mjeri ovisi o razini njegova razumijevanja djece i njihovih razvojnih potreba. Kako bi odgojitelj bio u mogućnosti steći dublju razinu razumijevanja djece potrebno je uspostavljanje partnerstva s roditeljima i stručnim timom. Vujičić (2011) ističe kako je najučinkovitiji način osobnog razvoja odgojitelja preispitati, mijenjati i nadograđivati vlastitu odgojno-obrazovnu praksu. Osobni razvoj odgojitelja kontinuirani je proces čiji je temeljni dio refleksija, a podrazumijeva objektivno procjenjivanje vlastite odgojno-obrazovne prakse (Slunjski, 2006). Temeljna prepreka toj procjeni je nemogućnost potpune objektivnosti u sagledavanju vlastitih pogrešaka. Prema Slunjski (2008), za provođenje procjene vlastite odgojno-obrazovne prakse svaki odgojitelj treba tzv. refleksivnog prijatelja koji može upozoriti na potencijalne propuste postojeće prakse i biti objektivan promatrač koji može procijeniti unaprijeđenja koja je potrebno provesti kako bi se unaprijedio osobni razvoj

odgojitelja. „Mijenjajući sebe, svoje ponašanje, učeći, rađajući svoje ideje i pristupe, odgajatelju raste samopoštovanje i njegova profesionalna kompetencija, koja ga sve više usmjerava i gura da ide dalje u istraživanje svoje prakse“ (Tomljanović, 2008 prema Visković, 2008:117). Profesionalni razvoj odgojitelja mora biti cjeloživotni proces jer razvijajući se, odgojitelj potiče rast i razvoj djeteta (Basara, 2008 prema Visković, 2008).

4.3. Cjeloživotno obrazovanje odgojitelja

Prema Slunjski (2008), tradicionalni oblici profesionalnog usavršavanja temelje se na postojanju linearnog odnosa. To znači da je učinkovit ukoliko je put od informacije do znanja i od znanja do prakse linearan. Tradicionalni oblici profesionalnog usavršavanja podrazumijevaju proces učenja odgojitelja putem stručnih predavanja, seminara i sl. Takvi oblici usavršavanja u velikom broju slučajeva doprinose generiranju površnog znanja i najčešće ne doprinose implementaciji temeljnih promjena koje su nužne kako bi se povećala kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa. Autorica (2008) također navodi da profesionalno obrazovanje odgojitelja nije površan proces, već ono mora doprinijeti pozitivnoj promjeni konteksta dječje kuće.

Razvoj odgojitelja temelji se na njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koja je u svakodnevnoj primjeni i putem samostalnog ili zajedničkog istraživanja s drugim odgojiteljima moguće je stjecanje boljeg razumijevanja i usavršavanje vlastite prakse. Istraživanje odgojitelja kao oblik profesionalnog usavršavanja moguće je definirati kao sistematično poučavanje procesa učenja te primjenu stečenih informacija u novim i nepredvidljivim situacijama (Castle, 2012). Nekoliko je različitih ciljeva istraživanja odgojitelja koji uključuju (Castle, 2012:1):

- profesionalno usavršavanje odgojitelja,
- oblikovanje efektivne odgojno-obrazovne prakse i
- ostvarivanje pozitivnih doprinosa profesiji.

Vujičić (2007) navodi da je u cjeloživotnom obrazovanju odgojitelja nužna suradnja i planiranje. Suradnjom odgojitelja s drugim odgojiteljima i članovima stručnog tima odgojitelji postižu profesionalne ciljeve. Istovremeno, suradnja s

drugima usmjerava profesionalno usavršavanje odgojitelja u pozitivnom smjeru. Suradnja podupire refleksivnu praksu, tj. proces zajedničke refleksije na vlastite odgojno-obrazovne prakse s ciljem usavršavanja vlastita znanja u području predškolskog obrazovanja i razvoja. U tom kontekstu odgojitelj postaje refleksivni praktičar. „Oblici, uz pomoć kojih učitelj u svom radu razvija pojedine kompetencije, prije svega su akcijsko i kvalitativno istraživanje, upotreba učiteljeva pripovijedanja ili zapisa” (Vujičić, 2007:101). Vujičić (2007) ističe kako „ti oblici omogućavaju pristup "iznutra", a uz to prelaze granice iskustva unutar četiriju zidova učionice, omogućavaju refleksiju, profesionalni dijalog s drugima, stvaraju se skupine/parovi kao podrška, čuje se "glas učitelja/nastavnika", stvara se profesionalna kultura koja omogućava oblikovanje intelektualnog ozračja učitelja koji se uče, uz analizu vlastitog djelovanja i razmjenu iskustava” (Vujičić, 2007:101). Oblici uz pomoć koje učitelj razvija svoje kompetencije mogu biti primjenjeni i od strane odgojitelja u kontekstu procesa predškolskog odgoja i obrazovanja.

Suradnja i partnerstvo koje podrazumijeva stjecanje povratnih informacija od drugih odgojitelja i članova stručnog tima jedan je od najefikasnijih načina cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja. Istovremeno, odgojitelji mogu steći povratne informacije u kojima vide sami sebe sa stajališta drugih, tj. preuzimanjem uloge eksternog promatrača. Takva refleksija podrazumijeva oblikovanje dokumentacije putem koje je omogućena opservacija i analiza prošlih događaja u kojima je odgojitelj izravno ili neizravno sudjelovao. Primjer takve dokumentacije su transkripti razgovora, audio i video zapisi, fotografije i slično (Slunjski, 2012). Dokumentacija predstavlja nužan instrument dječjeg vrtića u skladu s dječjom prirodom pomoću kojega se prate razvojni trenutci djece, no ona je odraz i odgojiteljevih sposobnosti. Detalji koje odgojitelj opaža, način na koji ih dokumentira i tumači prikaz je odgojiteljeve razine razumijevanja djece i njihovih aktivnosti, a razinu razumijevanja tih aktivnosti najlakše je postići suradnjom i partnerstvom s drugim odgojiteljima (Slunjski, 2012).

Uloga dokumentacije u procesu profesionalnog usavršavanja odgojitelja prema Slunjski (2008) je u tome što je sredstvo za prisjećanje prijašnjih događaja i analizu odgojno-obrazovne prakse. Na taj način dokumentacija odgojiteljima omogućuje zajedničku refleksiju koja ima važnu ulogu u interpretaciji aktivnosti djece. Zajedno odgojitelji mogu doći do raznovrsnijih rješenja i boljeg razumijevanja vlastite odgojno-

obrazovne prakse. „Dokumentacija pojedinog odgajatelja nikada nije posve objektivno viđenje aktivnosti nego je subjektivna (parcijalna, i često privremena) interpretacija tih aktivnosti“ (Slunjski, 2008:197). Kako bi se ograničila mogućnost subjektivne refleksije te povećala mogućnost objektivnog utvrđivanja smjernica za unapređenje odgojno-obrazovne prakse odgojitelja potrebna je suradnja koju je u radu dječjeg vrtića nemoguće izbjeći. Osim toga, važno je da odgojitelji teže cjeloživotnom obrazovanju jer je to „dobar odraz osobne potrebe svakog odgojitelja/učitelja da se u odgojno-obrazovnoj komunikaciji samoodređuje, razvija i usavršava, što je u skladu s prirodom odgojno-obrazovnog procesa“ (Tischler, 2007 prema Tatković, 2016:106).

Društvo i zajednica kojoj pripadamo neprestano se mijenjaju pa su stoga odgojitelji dužni kontinuirano unaprjeđivati svoju praksu i mijenjati svoj pristup djetetu s obzirom na njegove potrebe. Treba istaknuti da uključivanjem u različite seminare i radionice, odgojitelji imaju priliku aktivno promišljati i mijenjati vlastitu odgojno-obrazovnu praksu. S obzirom na to potrebna je svakodnevna refleksija i samorefleksija odgojitelja kako bi promjenama u vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi učinili ugodniji boravak u predškolskoj ustanovi za sve sudionike predškolskog odgoja.

4.4. Kompetentan odgojitelj

Odgojitelj ima ulogu usmjeravanja djeteta pri čemu je od iznimne važnosti dosljednost, strpljenje i autonomija. Uspostavljanje individualnog odnosa s djetetom utječe na djetetovu sposobnost učenja te je u takvom odnosu jednostavnije uspostavljanje odnosa povjerenja. Tradicionalan model predškolskog obrazovanja temeljio se na postojanju hijerarhije te unaprijed oblikovanom kurikulumu što je predstavljalo najveću prepreku uspostavljanju partnerstva i odnosa povjerenja (Slunjski, 2006). Uloga odgojitelja kontinuirano se mijenjala uvođenjem koncepta dječjeg vrtića u skladu s dječjom prirodom. U Dječjem vrtiću kao dječjoj kući djeca su potaknuta na istraživanje i oblikovanje prostora kojim se potiče realizacija različitih iskustava te se time stvara specifičan partnerski odnos između odgojitelja i djece.

Kompetencije odgojitelja se očituju u sposobnosti suočavanja sa zahtjevima radne i socijalne okoline, a obuhvaća znanje i brojne druge psihološke, socijalne i iskustvene sastavnice koje je stekao kroz vlastiti rast i razvoj (Bežen 2008 prema Tatković, Močinić 2012). Važnu ulogu na tom putu ima samopouzdanje odgojitelja, njegova odgovornost u donošenju odluka, fleksibilnost i pozitivan stav u slučaju neuspjeha (Stojković, Katovčić, 2016 prema Tatković, Radetić-Paić, Blažević, Verbanac 2016). Kompetencije odgojitelja temelj su njegova cjeloživotnog razvoja i obrazovanja. Kako bi se odgojitelja moglo proglasiti kompetentnim, on mora posjedovati specifična znanja o strukturi te složenosti odgojno-obrazovnog procesa. Također mora „svoje odgojno-obrazovno djelovanje putem profesionalnog razvoja neprestano prilagođavati promjenama i zahtjevima suvremenog života i tako održavati razinu kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti kao jamstva društvenog razvoja“ (Tischler, 2007prema Tatković, 2016:106). Prema Mlinarević (1999) kompetentan odgojitelj, osim za provođenje predviđenog kurikuluma, zadužen je za realizaciju ciljeva učenja i pri tome mora u obzir uzeti djetetova znanja, potrebe i osobni stil učenja. Karakteristike kompetentnog odgojitelja obuhvaćaju:

- korištenje vlastitih znanja o dječjem razvoju te uspostavljenog odnosa s djecom, njihovim roditeljima i članovima njihove obitelji s ciljem razumijevanja djeteta te poimanjem djeteta kao individue i to sa ciljem planiranja u skladu s potrebama djeteta,
- prepoznavanje različitosti te sličnosti među djecom,

- poticanje fizičkog, emotivnog, govornog, kreativnog, intelektualnog te socijalnog razvitka djeteta i aktivno uključivanje u proces organizacije prostora koji potiče i olakšava rast i razvoj predškolske djece,
- razumijevanje uloge igre u rastu i razvoju svakog djeteta,
- pozitivan utjecaj na tjelesni razvitak djece,
- poticanje društvenog razvitka djeteta i razvitka njegovih socijalnih vještina,
- podržavanje emotivnog razvoja djece i razvijanje osjećaja samopoštovanja,
- podržavanje govornog razvitka djece,
- poticanje razvijanja pozitivnog pristupa učenju (Standard I., 1996 prema Mlinarević, 1999).

Mlinarević (1999) ističe kako obilježja kompetentnog odgojitelja nisu isključivo vezane uz uspostavljanje pozitivnog odnosa odgojitelja i predškolske djece. Kompetentan odgojitelj mora uspostavljati kvalitetne i pozitivne odnose s mnogim subjektima među kojima su djeca, njihovi roditelji, lokalna zajednica te drugi odgojitelji u predškolskoj ustanovi. Istovremeno navodi da je pretpostavka uspostavljanja kvalitetnih odnosa odgojitelja te pripadnika drugih uključenih skupina postojanje suglasnosti, uzimajući u obzir ciljeve i vrijednosti predškolske ustanove. Nepostojanje suglasnosti može imati negativan utjecaj na razvoj djeteta te ugrožavanje kontinuiteta predškolskog odgojno-obrazovnog procesa.

Međunarodna udruga Korak po korak (International Step by Step Association - ISSA) međunarodna je organizacija čiji je rad usmjeren na identifikaciju pristupa usmjerenog na dijete, a čiji je cilj usmjeren na pružanje podrške u procesu predškolskog odgoja i obrazovanja i razvijanje snažnog civilnog društva. Prema ISSA-inoj definiciji, djelovanje kompetentnog odgojitelja obuhvaća sedam područja:

- interakciju; odgojitelj podržava cjelokupni rast i razvoj djece, potiče njihovo učenje, stvara osjećaj pripadnosti i podržava razvoj svih potencijala djeteta.
- Obitelj i zajednicu; odgojitelj izgrađuje odnos s obiteljima kako bi podržao dječji razvoj i potaknuo da se uključe u učenje i razvoj djece.
- Inkluziju, različitost i demokratske vrijednosti; „Odgojiteljica pomaže djeci u razumijevanju, prihvaćanju i uvažavanju različitosti“ (ISSA, 2011:25).

- Procjenu i planiranje; odgojitelj prati razvoj i napredak djeteta, na temelju toga planira svoj rad te uključuje obitelj i stručnjake u proces praćenja, procjenjivanja i planiranja.
- Strategije poučavanja; odgojitelj aktivno uključuje djecu i osmišljava aktivnosti uzimajući u obzir njihova iskustva, mogućnosti i interese kako bi podržao njihov daljnji razvoj i učenje.
- Okruženje za učenje; odgojitelj osigurava okruženje za učenje koje djecu potiče na istraživanje, učenje i samostalnost te izaziva osjećaj zajedništva.
- Profesionalni razvoj; odgojitelj kontinuirano unaprjeđuje svoju praksu u skladu sa zahtjevima moderne zajednice i društva (ISSA, 2011).

Kompetencije su još vrlo neodređeni pojam te ih je teško pretvoriti u konkretne obrasce ponašanja i djelovanja. Osim toga, ne postoji način provjere kompetencija kod pojedinca jer one ovise o čitavom životnom okruženju pojedinca, bilo da se radi o formalnom ili neformalnom okruženju (Tatković, Močinić, 2012). Stoga Slunjski (2003) ističe da „na dijete djelujemo čitavom svojom osobom, tj. ne samo onim što znamo, nego i onim što jesmo“ (Sunjski, 2003:25). Također navodi da odgojitelj treba odvojiti vlastite potrebe od potreba djeteta, voditi računa o cjelovitom dječjem razvoju, težiti kvalitetnoj komunikaciji s djetetom, prepoznati i uvažiti interese djece, osvijestiti vlastitu sliku djeteta i očekivanja u vezi njegova rasta i razvoja, raditi na sebi i biti dostupan djetetu kad ga treba.

Iz toga se da zaključiti da je uloga odgojitelja vrlo kompleksna jer o njemu ovisi organizacija rada u predškolskoj ustanovi, odnosno realizacija kurikuluma, ali i svi aspekti razvoja djeteta. Osim toga, treba istaknuti da kompetentan odgojitelj ima pozitivan utjecaj na rast i razvoj djeteta pa mora odgovorno pristupiti radu u predškolskoj ustanovi.

4.5. Suradnja odgojitelja i stručnog tima

Odgojitelji moraju uspostaviti komunikaciju s pripadnicima stručnog tima koja mora biti pozitivna i ta se komunikacija mora odvijati uz pružanje poštovanja kako bi se ostvarila efektivna i profesionalna suradnja u predškolskoj instituciji. Uspostavljanje kvalitetne komunikacije i suradnje odgojitelja i stručnog tima podrazumijeva postojanje:

- refleksivnog slušanja, koje se odnosi na razumijevanje informacija dobivenih od strane sugovornika. Na taj način primatelj informacija utvrđuje točnost dobivenih informacija te ima uvid u emocionalno stanje sugovornika.
- Aktivnog slušanja, koje podrazumijeva dobivanje informacija od sugovornika verbalnim i neverbalnim putem. Aktivno slušanje karakterizira postavljanje dodatnih pitanja s ciljem boljeg razumijevanja teme komunikacije bez da se pritom prekida sugovornika te mu se nameću vlastite ideje, stavovi i mišljenja.
- Parafraziranja, koje se odnosi na iznošenje dobivenih informacija vlastitim riječima pod uvjetom da poruka bude prenesena jasno i precizno, bez izmjene njezina značenja.
- Empatije, koja podrazumijeva uvažavanje, poštivanje i razumijevanje tuđih osjećaja i emotivnog stanja.
- Otvorenih pitanja, koja se postavljaju s ciljem boljeg razumijevanja dobivenih informacija te dobivanju detalja vezanih za temu komunikacije (Inclusion & Professional Support Program: an Australian Government Initiative, 2011).

Povećanje razumijevanja raznolikosti procesa učenja i razvoja predškolske djece rezultiralo je postojanjem velikog broja profesionalaca koji su usmjereni na zadovoljavanje potreba djece ranog rasta i razvoja. Uspješno partnerstvo odgojitelja i stručnog tima doprinosi razvijanju vještina te oblikovanju holističkog pristupa u procesu podupiranja rasta i razvoja predškolske djece i procesa učenja (Slunjski, 2012). Uspješno partnerstvo između djece, njihovih roditelja i pripadnika stručnog tima doprinosi razmjeni znanja i iskustava koja ima pozitivne posljedice na boravak djece u predškolskoj ustanovi.

Suradnja i partnerstvo podupiru provođenje inkluzivnih praksi. Prema Castle (2012) suradnja u procesu rješavanja problema i planiranja završava prednostima za

sve uključene u partnerstvo odgojitelja i stručnog tima. Suradnja doprinosi ostvarivanju osobnih ciljeva svih uključenih sudionika te stvara okruženje u kojemu je osigurano profesionalno usavršavanje te stjecanje nove perspektive o konceptu predškolskog učenja i razvoja. Uspostavljanjem zajednice koju čine odgojitelji i članovi stručnoga tima povećava se efikasnost, ali i mogućnost aktivnog sudjelovanja u procesu donošenja odluka. Članovi stručnog tima posjeduju relevantne informacije i znanja o učenju i razvoju predškolske djece, a uspostavljanje efektivnog partnerstva osigurava mogućnosti razmjene tih znanja i informacija.

Komunikacija je preduvjet postojanja kvalitetnog partnerstva odgojitelja i članova stručnog tima, ali raznolikost njihovih znanja i informacija može dovesti do izazova budući da ne dijele svi jedno mišljenje i vrijednosti. Pri tome je potrebno oblikovanje zajedničkog mišljenja o tome koji je pristup optimalan te poštivanje prava djeteta i njihovih obitelji. Oblikovanje optimalnog pristupa odgojno-obrazovnom procesu predškolske djece putem partnerstva odgojitelja i članova stručnog tima prema Flottman, McKernan, Tayer (2009:16) zahtijeva:

- „suradnju, komunikaciju i planiranje kako bi se ostvarili najbolji mogući rezultati“. Za djecu i njihove roditelje važan je holistički i integrirani pristup odgojno-obrazovnom procesu. On se ostvaruje putem otvorene i efikasne komunikacije između odgojitelja i članova stručnog tima koji na taj način dijele profesionalno mišljenje, vlastita znanja i iskustva te pritom poštuju privatnost roditelja i djece.
- „Suradnju prilikom oblikovanja pozitivnog okruženja za djecu koje karakterizira postojanje podrške i poštovanja, posebice u prijelaznom razdoblju“. Okruženje može biti stresno za djecu i njihove obitelji, posebno u prijelaznom razdoblju. Važno je da članovi stručnog tima razumiju važnost stvaranja kontinuiteta te suradnjom nastoje unaprijediti postojeće znanje i vlastito mišljenje.
- „Spremnost učenja od drugih članova stručnog tima“. Članovi stručnog tima se cjeloživotno obrazuju te kontinuirano profesionalno usavršavaju. Dijeljenjem vlastitog mišljenja i iskustva raste njihovo znanje i razumijevanje procesa učenja djece predškolske dobi. Na taj način mogu unaprijediti vlastito znanje i oblikovati optimalan pristup odgojno-obrazovnom procesu.
- „Razumijevanje vlastitih i tuđih uloga“. Suradnja članova stručnog tima i odgojitelja temelji se na međusobnom poštovanju, razumijevanju i uvažavanju

jedinstvenog mišljenja. Bitna je jasna identifikacija uloga i odgovornosti kako bi se ostvarili najbolji uvjeti za učenje.

- „Spremnost odgojitelja i članova stručnog tima na uspostavljanje partnerstva kako bi se postigli najbolji mogući ishodi za djecu“. Sudionici odgojno-obrazovnog procesa imaju za cilj stvaranje optimalnog okruženja i prakse koji su usmjereni na pozitivan rast i razvoj djeteta. Kako bi to postigli moraju biti spremni na suradnju i partnerstvo te pritom održavati pozitivne radne odnose.

Treba istaknuti da je komunikacija između odgojitelja i stručnog tima ključna za organizaciju vrtića koja je u skladu s dječjom prirodom jer zajedničkom refleksijom dolaze do novih ideja i načina koji su važni za uspješan rast i razvoj djeteta u predškolskoj ustanovi.

5. Primjer dobre prakse u vrtiću „Olga Ban“ Pazin

Dječji vrtić „Olga Ban“ Pazin djeluje prema koncepciji Dječji vrtić kao dječja kuća. U tom su dječjem vrtiću organizirane odgojno-obrazovne skupine za rani odgoj koje polaze djeca od godine dana pa do treće godine i dobno mješovite skupine koje polaze djeca od treće godine pa sve do polaska u školu. Dobna razlika djece ne predstavlja problem. Međusobno se druže, razgovaraju, uvažavaju i razmjenjuju iskustva. Na taj način djeca uočavaju različitosti te razvijaju svoje socijalne vještine. U jednom dijelu zgrade tri odgojno-obrazovne skupine zajedno koriste prostor hodnika, garderobe i sanitarni čvor. Na hodniku se nalaze kutić (centar) stvaranja s neoblikovanim materijalom, kutić građenja i tržnica te panoi s dječjim radovima i ploča za pisanje.

Slika 2 - Kutić (centar) građenja



Izvor: odgojno-obrazovna skupina „Pačići“ Dječji vrtić Olga Ban Pazin

Slika 1 - Kutić (centar) građenja



Izvor: odgojno-obrazovna skupina „Zvijezdice“ Dječji vrtić Olga Ban Pazin

Slika 3 - Kutić (centar) istraživanja



Izvor: odgojno-obrazovna skupina „Pačići“ Dječji vrtić Olga Ban Pazin

Slika 4 - Tržnica



Izvor: odgojno-obrazovna skupina „Zvijezdice“ Dječji vrtić Olga Ban Pazin

Susjedne sobe su bogato opremljene različitim materijalima i sadrže različite centre kao što su likovni kutić, knjižnica (kutić početnog čitanja i pisanja), glazbeni kutić, kutić doktora, kuhinja i drugi.

Slika 8 - Likovni kutić (centar)



Izvor: odgojno-obrazovna skupina „Pačići“ Dječji vrtić Olga Ban Pazin

Slika 9 - Knjižnica



Izvor: odgojno-obrazovna skupina „Pačići“ Dječji vrtić Olga Ban Pazin

Slika 7 - Glazbeni kutić (centar)



Izvor: odgojno-obrazovna skupina „Zvezdice“ Dječji vrtić Olga Ban Pazin

Slika 5 - Kuhinja



Izvor: odgojno-obrazovna skupina „Pačići“ Dječji vrtić Olga Ban Pazin

Slika 6 - Kutić (centar) liječnika



Izvor: odgojno-obrazovna skupina „Zvezdice“ Dječji vrtić Olga Ban Pazin

Vrata soba u kojima borave djeca su otvorena, pa djeca slobodno prelaze iz sobe u sobu, a pritom koriste i prostor hodnika i garderobe. Na taj im je način dana sloboda da biraju aktivnosti prema trenutnim interesima. U toj su akciji djeca vrlo spontana i samopouzdana. Svi su im materijali nadohvat ruke kako bi ih djeca mogla slobodno koristiti. Djeca se spontano kreću po prostorijama, biraju partnera, aktivnosti i vrijeme trajanja aktivnosti. Tako oblikovan prostor potiče ih na istraživanje okruženja u kojem se nalaze te time stvaraju pozitivnu sliku o sebi.

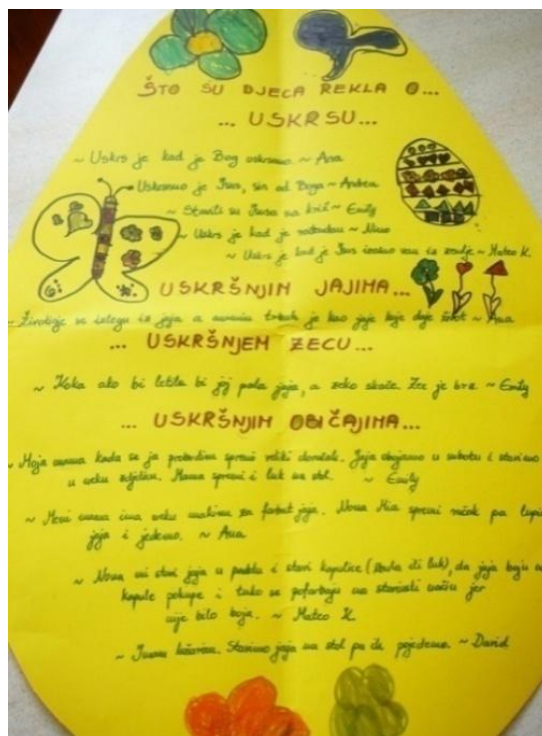
U redovan program dječjeg vrtića uključena su djeca s posebnim potrebama. Odgojitelji u suradnji sa stručnim timom provode inkluziju i integraciju djece u dječji vrtić. Zajedno stvaraju uvijete za njihovo uspješno uključivanje u odgojno-obrazovnu skupinu, upoznaju ostalu djecu s poteškoćom/ama koju dijete ima te ih potiču na interakciju i uvažavanje različitosti. Dječji vrtić „Olga Ban“ Pazin organizira i radionicu Rastimo zajedno plus koja je namijenjena roditeljima djece s teškoćama u razvoju, a provodi je educirani tim odgojitelja. Osim toga, dječji vrtić organizira različite seminare i radionice namijenjene odgojiteljima i roditeljima kao što su Rastimo zajedno, Klub roditelja rastimo zajedno i Baby fitness. Time je roditeljima pružena podrška u odgoju vlastite djece te im je dana mogućnost da bolje upoznaju dječju kuću u kojoj njihovo dijete boravi. Odgojitelji na taj način razmjenjuju iskustva i cjeloživotno se obrazuju.

Također, dječji vrtić „Olga Ban“ Pazin aktivno sudjeluje na stručnim skupovima u zemlji i inozemstvu. Odgojitelji dječjeg vrtića dijele vlastita iskustva, ali i primjere dobre prakse te objavljuju u stručnim časopisima. Ravnatelj, odgojitelji i stručni tim dječjeg vrtića dali su veliki doprinos promociji Dječjeg vrtića kao dječje kuće objavljivanjem u zbornicima kao što su „Vrtić u skladu s dječjom prirodom „dječja kuća“, „Vrtić – dječja kuća – kako učiniti da vrtići budu u skladu s dječjom prirodom?“, „Vrtić kao dječja kuća – odgajatelji Istre odgajateljima, na zajedničkom putu odrastanja s djecom“, te u mnogim drugima.

Odgojitelji Dječjeg vrtića kao dječje kuće svakodnevno vode bilješke koje se odnose na aktivnosti, poticaje i zapažanja vezana uz djecu i njihov razvoj. Dokumentiraju proces razvoja različitih projekata i sudjelovanja odgojno-obrazovnih skupina u događanjima kao što je Dječja olimpijada, Maškare, „Fameja“, Dani meda i drugi. To je jedan od načina putem kojih prate rast i razvoj djeteta kroz pedagošku

Slika 10 - Dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa

Slika 11 - Dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa



Izvor: Dječji vrtić Olga Ban Pazin

Slika 13 - Dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa



Izvor: Dječji vrtić Olga Ban Pazin

Slika 12 - Dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa



Izvor: Dječji vrtić Olga Ban Pazin

U dječjem vrtiću „Olga Ban“ Pazin često se organiziraju i aktivnosti koje uključuju lokalnu zajednicu pa tako dječji vrtić sudjeluje u aktivnostima različitih udruga i javnih institucija kao što su Društvo naša djeca Pazin, Gradska knjižnica, Muzej grada Pazina, Etnografski muzej Istre i drugi.

6. Zaključak

Tradicionalni sustav predškolskog odgoja i obrazovanja podrazumijevao je oblikovanje preciznog kurikuluma koji ima definirane aktivnosti koje se provode u svakoj dobnoj skupini. Taj pristup obuhvaćao je strogu dobnu podjelu djece koja su pohađala predškolske programe. Prvi put se dječja kuća spominje još 1907. godine kada je Maria Montessori otvorila u Italiji prvi dječji vrtić za djecu radnika, a nazvala ga je „Casa dei bambini“. U 20. stoljeću događaju se brojne promjene u pristupu odgoju i obrazovanju djece, ali su često bile i pod utjecajem vladajuće politike i tadašnjih političkih zbivanja. Devedesetih godina prošlog stoljeća Miljak je također nastojala promijeniti ozračje u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja te je u suradnji s odgojiteljima i ostalim stručnjacima uspjela izgraditi zajedničku teoriju o odgoju i obrazovanju, tj. Dječji vrtić kao dječju kuću. Iako su brojni dječji vrtići bili uključeni u taj proces promjena samo je dio njih i danas zadržao temeljne odrednice Dječjeg vrtića kao dječje kuće, a jedan od njih je i dječji vrtić „Olga Ban“ Pazin. Dječji vrtić kao dječja kuća temelji se na napuštanju tradicionalnog sustava predškolskog odgoja i obrazovanja. Oblikovanje dječjeg vrtića u skladu s dječjom prirodom zahtijeva promjenu percepcije odgojitelja o djetetu. Jedna od osnovnih pretpostavki dječje kuće je percipiranje djeteta kao samostalne i inteligentne individue koju je potrebno poticati na samostalno istraživanje, uspostavljanje interakcije i istraživanje različitosti. U tom okruženju uloga odgojitelja usmjerena je na poticanje samostalnog istraživanja, a najvažniji saveznik u tome je sama prostorna organizacija dječjeg vrtića te opremljenost vrtića materijalima različitih oblika, boja i tekstura.

Dječja kuća mjesto je koje ima atmosferu obiteljskog doma koju karakterizira sigurnost, prihvaćanje i razvijanje osjećaja pripadnosti. Jedno od temeljnih načela dječje kuće je prihvaćanje različitosti. To znači da u dječjoj kući ne postoje strogo definirane dobne skupine, a sam prostor potiče djecu na uspostavljanje interakcije s djecom različitih dobi čime se potiče i proces učenja mlađe od starije djece. Uz to, uloga odgojitelja dječje kuće obuhvaća integraciju i interakciju djece s posebnim potrebama uzimajući u obzir njihove vrijednosti i potrebe vezane uz proces učenja, stjecanja iskustava i vještina. Uloga odgojitelja može biti neizravna i izravna. Preuzimajući neizravnu ulogu odgojitelj djeluje u funkciji promatrača djece u provođenju samoiniciranih i samostalnih aktivnosti. Odgojitelj u tom slučaju nije

uključen u te aktivnosti i ne teži ograničavanju djece, već stjecanju dubljeg razumijevanja djece i njihovog poimanja okruženja u kojemu se nalaze. Postoje određene situacije u kojima odgojitelj preuzima izravnu ulogu, odnosno direktno se uključuje u aktivnosti djece. U tom slučaju uloga odgojitelja obuhvaća usmjeravanje djece na određene fenomene i poticanje djece na usvajanje novih znanja i/ili vještina. U kontekstu Dječje kuće odgojitelji imaju ključnu ulogu u oblikovanju odgojno-obrazovnog kurikuluma. Oni stvaraju kvalitetne preduvjete za usvajanje novih znanja i provođenja samostalnih aktivnosti djece i pri tome uvažavaju interese i želje djece te je stoga nastavni program dječje kuće podložan promjenama, a od odgojitelja se očekuje određena razina fleksibilnosti. Osim toga, djeci je u dječjoj kući osigurano izražavanje vlastitog mišljenja i izražavanje upotrebom različitih izražajnih medija i njihova upotreba na različite i kreativne načine, bez izravnog uključivanja odgojitelja. U skladu s tim, temeljnim vrijednostima dječje kuće obuhvaćene su tolerancija, uvažavanje različitosti, kreativnost, sloboda, samostalnost, odgovornost, individualnost, suradnja i profesionalnost.

Pedagoška dokumentacija ima središnje mjesto u dječjoj kući. Uloga pedagoške dokumentacije je osiguravanje važnih informacija roditeljima, djeci, drugim odgojiteljima i članovima stručnog tima koji promatranjem dokumentacije postaju aktivni sudionici u procesu predškolskog odgoja i obrazovanja. Predmetom dokumentacije mogu biti određeni događaji, iskustva i postupci djece, a kvalitetno oblikovana dokumentacija omogućava stjecanje razumijevanja o određenom iskustvu, događaju i postupku te doprinosi oblikovanju kvalitetnijeg predškolskog kurikuluma. Pedagoška dokumentacija jedan je od najvažnijih elemenata samorefleksije odgojitelja i ostvarivanja njihova profesionalnog razvoja.

Djeca od najranije dobi uče kroz interakciju koja se odvija unutar obiteljskog doma i lokalne zajednice. Dječja kuća je mjesto tolerancije i prihvaćanja koje ulaže napore s ciljem shvaćanja vrijednosti i kulture djece te stvaranje jedinstvenog pristupa svakom djetetu.

Suvremeni autori naglašavaju važnost individualnog pristupa svakom djetetu, kao i bitnu ulogu koju ima okruženje u rastu i razvoju djeteta. Često spominju okruženje koje je u skladu s dječjom prirodom, odnosno okruženje koje zadovoljava sve djetetove potrebe kako bi se ostvario optimalan rast i razvoj djeteta. Autorice Miljak

(2002, 2009), Ljubetić (2014), Vujičić (2007, 2011), Slunjski (2006, 2008), Tatković (2016) i drugi navode kako odgojitelj ima ključnu ulogu u procesu učenja i usvajanja novih vještina djeteta te mu je zadaća da kroz cijeloživotno obrazovanje i profesionalno usavršavanje svakodnevno unaprjeđuje vlastitu odgojno-obrazovnu praksu. Također, važno je napomenuti da autori navode kako, osim individualnog pristupa odgojitelja prema djetetu, poticajnog okruženja i cijeloživotnog obrazovanja odgojitelja, važnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu ima i suradnja i partnerstvo s roditeljima te lokalnom zajednicom.

Literatura

- [1] Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework (2009) Building partnership between parents and pratitcioners. Str. 7 – 25.
- [2] Basara, M. (2008) Refleksivna praksa kao suvremena koncepcija stručnog usavršavanja odgajatelja. U: Visković, I. (Ur.) (2008) Koncepcije, pristupi i programi predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, Zbornik radova: 14. Dani predškolskog odgoja županije splitsko-dalmatinske. Split: Slobodna dalmacija d.o.o. Str. 143 – 144.
- [3] Castle, K. (2012) Professional Development through Early Childhood Teacher Research. Voices of Practitioners. 7 (2), str. 1 – 8.
- [4] Cohen, B., Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, Vol.17 No.65 Rujan 2011 Razumjeti sebe i druge: važnost mjesta odrastanja i vlastitog identiteta u multikulturalnom društvu. Str. 2 - 5.
- [5] Čavran, V., Gudiček, I. (2002) Mješovite grupe u dječjem vrtiću Gajnice. U: Miljak, A., Vujičić, L. (Ur.) (2002) Vrtić u skladu s dječjom prirodom „Dječja kuća“. Rovinj: Predškolska ustanova dječji vrtić i jaslice „Neven“. Str. 64 – 68.
- [6] Gospić, G., Mihaljević, M. (2002) Inkluzija i praćenje djeteta s posebnim potrebama (teško oštećenje sluha) u mješovitoj skupini. U: Miljak, A., Vujičić, L. (Ur.) (2002) Vrtić u skladu s dječjom prirodom „Dječja kuća“. Rovinj: Predškolska ustanova dječji vrtić i jaslice „Neven“. Str. 148 – 151.
- [7] Ljubetić, M. (2014) Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice. Zagreb: Element.
- [8] Miljak, A. (2009) Življenje djece u vrtiću. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
- [9] Miljak, A. (ur.), Vujičić, L. (ur.) (2002) Vrtić u skladu s dječjom prirodom „Dječja kuća“. Rovinj: Predškolska ustanova dječji vrtić i jaslice „Neven“.
- [10] Miljak, A. (2002) Vrtić – dječja kuća – kako učiniti da vrtići budu u skladu s dječjom prirodom? U: Miljak, A., Vujičić, L. (Ur.) (2002) Vrtić u skladu s dječjom prirodom „Dječja kuća“. Rovinj: Predškolska ustanova dječji vrtić i jaslice „Neven“. Str. 15 – 32.
- [11] Miljak, A. (ur.), Vujičić, L. (ur.) (2000) Vrtić kao dječja kuća – odgajatelji Istre odgajateljima, na zajedničkom putu odrastanja s djecom. Poreč. SIGRA Tiskara Poreč.

- [12] Mlinarević, V. (1999) Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. Na Znanstveni kolokvij Interakcija odrasli - dijete i autonomija djeteta. Osijek, 18.-19.11.1999. Osijek: Visoka učiteljska škola. str. 143 – 149.
- [13] Mlinarević, V. (2004) Vrtićno okruženje usmjereno na dijete. Život i škola. 11 (1), str. 112-119.
- [14] Mlinarević, V., Marušić, K. (2015) Prava djeteta i njihovo oživotvorenje u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. Život i škola. 14 (2/2005), str. 29 – 39.
- [15] Mlinarević, V., Tomas, S. (2010) Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. Magistra ladertina. 5 (1), str. 143 – 158.
- [16] Paragvaj, S., Ujčić, T. (2002) Mješovite odgojne skupine kao rezultat izvršnih promjena u odgojno-obrazovnom radu. U: Miljak, A., Vujičić, L. (Ur.) (2002) Vrtić u skladu s dječjom prirodom „Dječja kuća“. Rovinj: Predškolska ustanova dječji vrtić i jaslice „Neven“. Str. 46 – 50.
- [17] Petrović-Sočo, B. (2007) Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje- holistički pristup. Zagreb: Mali profesor.
- [18] Seitz, H. (2008) The Power of Documentation in the Early Childhood Classroom. Young Children. 63 (2), str. 88 – 93.
- [19] Skopljak, E. (2002) Ti si jednostavno ti. U: Miljak, A., Vujičić, L. (Ur.) (2002) Vrtić u skladu s dječjom prirodom „Dječja kuća“. Rovinj: Predškolska ustanova dječji vrtić i jaslice „Neven“. Str. 151 – 154.
- [20] Slunjski, E. (2009) Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. Život i škola 22 (2/2009). str. 104 – 115.
- [21] Slunjski, E., Šagud, M., Branša – Žganec, A. (2006) Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. Pedagogijska istraživanja 3 (1). str. 45 – 57.
- [22] Slunjski, E. (2002) Vrtić kao dječja kuća – Dokumentacija u funkciji razumijevanja djece i odraslih u vrtiću. U: Miljak, A., Vujičić, L. (Ur.) (2002) Vrtić u skladu s dječjom prirodom „Dječja kuća“. Rovinj: Predškolska ustanova dječji vrtić i jaslice „Neven“. Str. 206 – 209.
- [23] Slunjski, E. (2002) Devet lica jednog odgajatelja. Zagreb: Mali profesor.
- [24] Slunjski, E. (Ur.) (2003) Povezivanje i suradnja vrtića u skladu s dječjom prirodom – zbornik radova. Čakovec: Zrinski d.d..
- [25] Slunjski, E. (2008) Dječji vrtić – zajednica koja uči. Zagreb: Spektar Media.

- [26] Slunjski, E. (2006) Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči. Zagreb: Mali profesor.
- [27] Slunjski, E. (2012) Tragovima dječjih stopa. 1. izdanje. Zagreb: Profil.
- [28] Stojković, J., Katovčić, S. (2016) Profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje odgojitelja. U: Tatković, N., Radetić – Paić, M., Blažević, I., Verbanac, S. (Ur.) (2016) Suvremeni modeli rada u dječjem vrtiću i kompetencije odgojitelja. Pula: dječji vrtić Medulin, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Str. 67 – 75.
- [29] Tatković, N. (2016) Kompetencijski pristup stručnom usavršavanju odgojitelja. U: Tatković, N., Radetić – Paić, M., Blažević, I. (Ur.) (2016) Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Pula: dječji vrtić Medulin, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Str. 103 – 138.
- [30] Tatković, N., Močinić, S. (2012) Učitelj za društvo znanja. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Str. 62 – 104.
- [31] Tomljanović, J. E. (2008) Unaprjeđenje kvalitete rada odgajatelja pomoću ISSA Pedagoških standarda. U: Visković, I. (Ur.) (2008) Konceptije, pristupi i programi predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, Zbornik radova: 14. Dani predškolskog odgoja županije splitsko-dalmatinske. Split: Slobodna dalmacija d.o.o. Str. 117 – 123.
- [32] Valjan Vukić, V. (2011) Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja. Magistra ladertina 6 (1). Str. 83-98.
- [33] Valjan Vukić, V. (2012) Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. Magistra ladertina 7 (1). Str. 123-132.
- [34] Vujičić, L. (2007) Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. Magistra ladertina 2 (1). str. 91-106.
- [35] Vujičić, L. (2011) Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove. Zagreb: Mali profesor.
- [36] Vukšić, I. (2008) Stavovi odgajatelji prema djeci s poteškoćama u razvoju. U: Visković, I. (Ur.) (2008) Konceptije, pristupi i programi predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, Zbornik radova: 14. Dani predškolskog odgoja županije splitsko-dalmatinske. Split: Slobodna dalmacija d.o.o. Str. 394 – 401.

Mrežni izvori

- [1] Bajrami, L. (2016) Odgajatelj-dijete-roditelj u vrtiću. [online] str. 1 – 16.
Dostupno na:
http://www.nasedijete.ba/site/images/Dokumenti/ZaRoditelje/ODGAJATELJ-DIJETE-RODITELJ_U_VRTI%C4%86U.pdf [Pristupljeno 9. veljače 2017]
- [2] Cerić, H. (2004) Definiranje inkluzivnog obrazovanja. [online] str. 1 – 6.
Dostupno na: <http://www.inkluzija.org/biblioteka/Def-IO-NSkola.pdf>
[Pristupljeno 13. veljače 2017]
- [3] Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children, National Association for the Education of Young Children (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). [online] str. 1 – 6. Dostupno na:
https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf [Pristupljeno 30. listopada 2016]
- [4] Dječji vrtić Olga Ban (2014/2015) Kurikulum dječjeg vrtića „Olga Ban“ Pazin za pedagošku 2014./2015. godinu. [online]. str. 1 – 28. Dostupno na: <http://vrtic-olgaban-pazin.hr/wp-content/uploads/2013/10/Kurikulum-Djecjeg-vrtica-Olga-Ban-Pazin-3.2.2015..pdf> [Pristupljeno 21. listopada 2016]
- [5] Flottman, R., McKernan, A., Tayer, C. (2009) Victorian Early Years Learning and Development Framework. [online] str. 1 – 24. Dostupno na:
<http://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/pracpartner.pdf> [Pristupljeno 20. listopada 2016]
- [6] Inclusion & Professional Support Program: an Australian Government Initiative (2011) Educator Interactions and Relationships with Children in Children's Services: Self-Guided Learning Package. [online] str. 1 – 16. Dostupno na:
http://gowrievictoria.org.au/app/uploads/2016/02/Educator-Interactions-and-Relationships_Dec12.pdf [Pristupljeno 7. listopada 2016]
- [7] ISSA (2011) Kompetentni odgajatelji 21. Stoljeća: ISSA – ina definicija kvalitetne pedagoške prakse [online] str. 1 -44. Dostupno na:
<http://www.korakpokorak.hr/upload/vrtici/praksa-kvaliteta-izvrsnost/issa-standardi-brosura-za-web.pdf> [Pristupljeno 30. listopada 2016]

- [8] Posavec, M. (2016) Suradnja obitelji i predškolske ustanove. [online] str. 1 – 2. Dostupno na: <http://dv-cipelica.hr/wp-content/uploads/2016/04/Suradnja-obitelji-i-pred%C5%A1kolske-ustanove.pdf> [Pristupljeno 10. listopada 2016]
- [9] Udruga za Down sindrom Zadarske županije – Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja, 2016 [online] Dostupno na: <http://zadar-21.hr/inkluzija-djece-s-teskocama-u-razvoju-u-redovan-sustav-odgoja-i-obrazovanja> [Pristupljeno 2. studenog 2016]
- [10] Wien, C. A. (2013) Making Learning Visible Through Pedagogical Documentation. [online]. str. 1 – 4. Dostupno na: <http://www.edu.gov.on.ca/childcare/Wien.pdf> [Pristupljeno 4. studenog 2016]

Popis slika

Slika 1 - Kutić (centar) građenja	40
Slika 2 - Kutić (centar) istraživanja.....	40
Slika 3 - Tržnica	40
Slika 4 - Kutić (centar) građenja	40
Slika 5 - Kuhinja	41
Slika 6 - Kutić (centar) liječnika	41
Slika 7 - Glazbeni kutić (centar).....	41
Slika 8 - Likovni kutić (centar).....	41
Slika 9 - Knjižnica	41
Slika 10 - Dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa	43
Slika 11 - Dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa	43
Slika 12 - Dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa	44
Slika 13 - Dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa	44

Sažetak

Završni rad „Dječji vrtić kao dječja kuća – izazovi teorije i prakse“ sastoji se od pet glavnih poglavlja. Rad započinje uvodom, razlozima zašto je došlo do stvaranja Dječjeg vrtića kao dječje kuće, kako se ta teorija gradila te tko je sudjelovao u njezinu stvaranju. U radu se, nadalje, ističu temeljne značajke Dječjeg vrtića kao dječje kuće, a to su mješovite odgojno-obrazovne skupine, mnoštvo raznovrsnih centara (kutića), iskorišten prostor hodnika i garderobe, individualan pristup svakom djetetu, suradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom, dokumentacija odgojno-obrazovnog procesa te integracija i inkluzija djece s posebnim potrebama. Rad u Dječjem vrtiću kao dječjoj kući usmjeren je na usavršavanje dječjih vještina i oblikovanje okruženja koje je u skladu s dječjom prirodom. Stav odgojitelja od ključne je važnosti u oblikovanju dječje kuće stoga se u radu ističe i uloga odgojitelja u njezinu stvaranju. Osim organizacije prostora, uloga odgojitelja podrazumijeva individualni pristup odgojitelja prema djetetu, osobni razvoj odgojitelja, cjeloživotno obrazovanje, rad na kompetencijama, razvoj suradnje s roditeljima i stručnim timom što je u radu prikazano kroz nekoliko poglavlja. Dječji vrtić kao dječja kuća gradbena je teorija što znači da se stalno mijenja, prilagođava i razvija. U radu se prikazuje primjer dobre prakse dječjeg vrtića „Olga Ban“ Pazin koji je organiziran prema principima Dječjeg vrtića kao dječje kuće.

Ključne riječi: dječji vrtić, dječja kuća, organizacija prostora, kompetentan odgojitelj, cjeloživotno obrazovanje

Summary

Graduate thesis "Kindergarten as a children's house - the challenges of theory and practice" contains five main titles. It begins with introduction on the topic, the reasons why a kindergarten was created as a children's house, how this theory was built on and who participated in its creation. In addition, the paper focuses on the basic features of kindergarten children's homes, such as mixed educational groups, lots of diverse centers (corners), used hallways and wardrobes, individual approach to each child, co-operation with parents and the local community, documentation of educational process, and the integration and inclusion of children with special needs. A kindergarten as a children's home is directed towards improving children's skills and designing an environment that is consistent with children's nature. The attitude of the educator is of crucial importance in the design of the children's home, therefore the work also highlights the role of the educator in its creation. In addition to the organization of space, the role of the educator implies the individual approach towards the child, personal development of the educator, lifelong education, development of competences and development cooperation with the parents and the professional team which is shown in the paper in several chapters. A kindergarten as a children's home is a building theory, which means it is constantly changing, adapting and developing. This paper presents example of good practice in the kindergarten „Olga Ban“ Pazin organized according to the principles of kindergarten as a children's home.

Key words: kindergarten, children's home, space organization, competent educator, lifelong education